LIMBĂ ŞI LITERATURĂ

SERIA I PRELEGERI 2

LECTURA MODERNĂ A TEXTULUI LITERAR NARATIV

✦

DIDACTICA MODERNĂ

CURSURI DE VARĂ
Piatra Neamţ, 1978

SOCIETATEA DE ŞTIINŢE FILOLOGICE
DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA
BUCUREŞTI, 1978

LIMBĂ ŞI LITERATURĂ

SERIA I PRELEGERI 2

LECTURA MODERNĂ A TEXTULUI LITERAR NARATIV

*

DIDACTICA MODERNĂ

CURSURI DE VARĂ
Piatra Neamţ, 1978

SOCIETATEA DE ŞTIINŢE FILOLOGICE
DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA
Bucureşti, 1978

Scanned with OKEN Scanner

CUVÎNT ÎNAINTE

Volumul de față — al doilea din seria inaugurată în 1977 — reunește p r e l e g e r i l e *și* c o n f e r i n ț e l e *prezentate la cea de a X-a ediție, jubiliară, a* Cursurilor de informare și documentare *ale Societății de științe filologice din R. S. România.*

Urmărind perfecționarea pregătirii profesorilor de limba și literatura română, a cercetătorilor și studenților în domeniul filologiei, Societatea de științe filologice a întrunit, la Piatra Neamț (27 iulie—9 august 1978), într-un dialog viu, interesant, cadre vîrstnice, doritoare să și comunice experiența și să și aducă informația la zi, și tineri entuziaști (profesori, cercetători și studenți), care abia își încep cariera didactică și științifică.

Avînd în vedere raporturile dintre limbă și literatură, necesitatea corelării datelor lingvisticii cu cele ale teoriei, istoriei și criticii literare, prima parte a tematicii cursurilor din acest an și a volumului de față urmărește să răspundă unor întrebări deosebit de actuale și de controversate, referitoare la L e c t u r a m o d e r n ă a t e x t u l u i l i t e r a r n a r a t i v, *adică la modul în care cititorul de azi se îndeletnicește cu această „iscusită zăbavă" (Miron Costin) și își satisface, în același timp, „acest viciu nepedepsit" ('ce vice impuni', Valéry Larbaud), care este* l e c t u r a.

Prelegerile acestei prime părți a volumului ilustrează, între altele, procedee — mai mult sau mai puțin personale — ale fiecărui autor, modalități de tratare a problemei receptării operei literare, schițînd astfel o introducere în teoria modernă a lecturii și încercînd o prezentare a evoluției prozei narative culte în literatura română.

Partea a doua a volumului, D i d a c t i c a m o d e r n ă, *cuprinde teme referitoare la metodologia predării foneticii, morfosintaxei, lexicului și a compoziției și stilului în învățămînt.*

Scanned with OKEN Scanner

În ultima parte a volumului am inclus o conferință, de actualitate permanentă, despre cultivarea limbii române și două conferințe — de orientare și lărgire a orizontului profesional al participanților — una despre literatură și ideologie și alta despre literatură și educația tineretului.

Colaboratorii prezentului volum sînt: Mioara Avram (Institutul de lingvistică, București), B. Cazacu (Universitatea din București), Șt. Cazimir (Universitatea din București), Paul Cornea (Universitatea din București), D. Ghișe (Academia de științe sociale și politice „Ștefan Gheorghiu", București), I. Hangiu (S. S. F., București), Iorgu Iordan (Academia R. S. România, București), Dan Mănucă (Institutul de lingvistică, istorie literară și folclor, Iași), Corneliu Nistor (Universitatea din Timișoara), Gabriela Pană Dindelegan (Universitatea din București), Constantin Parfene (Institutul Central de Perfecționare a Personalului Didactic, Filiala Iași), Virgiliu Rădulian (Institutul Central de Perfecționare a Personalului Didactic, București), Tatiana Slama-Cazacu (Universitatea din București).

Adresăm, și pe această cale, mulțumiri tuturor colaboratorilor care, prin activitatea lor (prelegeri, conferințe, lucrări practice etc.), și-au adus contribuția la perfecționarea pregătirii participanților din acest an și, prin aceasta, la modernizarea sistemului de învățămînt și educație din țara noastră.*

B. CAZACU

---

* În programul cursurilor au figurat, de asemenea, prelegerile: *Modalități în lectura prozei literare românești* (prof. dr. I. Vlad, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca) și *Treptele receptării textului literar narativ* (acad. prof. I. Coteanu, Universitatea din București); regretăm că, datorită diverselor obligații, autorii nu au putut prezenta textele la cursuri și nici nu le-au trimis, în termen, pentru publicare.

Scanned with OKEN Scanner

LECTURA MODERNĂ A TEXTULUI LITERAR NARATIV

Scanned with OKEN Scanner

DE CE LECTURA MODERNĂ A TEXTULUI LITERAR NARATIV? MODALITĂȚI NARATIVE ȘI IMPLICAȚII LINGVISTICE

B. CAZACU

„Pour un esprit scientifique toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique".
(G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, 14)

I

În interpretarea textului literar, cercetătorul se poate opri asupra a trei aspecte: autorul (emițătorul, producătorul), opera (mesajul, produsul) și cititorul (receptorul, publicul, consumatorul). Se constată că, în prezent, cercetările se referă, de predilecție, la cel de al treilea aspect, privitor la receptarea [1], în diverse condiții și sub influența a variați factori, a acestui multidimensional și polivalent produs care este opera literară.

Receptivitatea cititorului față de mesajul autorului se manifestă deosebit de la individ la individ: „fiecare lectură este numai un drum posibil și alte căi rămîn întotdeauna deschise"[2]; „Fiecare carte renaște cu fiecare lectură, și istoria literară este cel puțin în aceeași măsură istoria diverselor modalități sau motive ale lecturii, ca și aceea a modalităților de a scrie sau a temelor scrierii" [3]. Cert este că fiecare cititor pornește de la același mesaj (opera), dar este impresionat într-un mod personal de conținutul și forma acesteia, în funcție de: mediu (timp, loc), vîrstă, temperament, experiență, statut socio cultural etc., factori care acționează mai mult sau mai puțin convergent și care îi creează o disponibilitate specifică.

---

[1] Cf. expunerea de ansamblu: Hannelore Link, *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1976; vezi, îndeosebi, prezentarea diverselor direcții în domeniul receptării textului literar, în cap.III: *Rezeptionstheoretische Positionen*, p. 113—141.

[2] „Chaque lecture n'est jamais qu'un parcours possible, et d'autres chemins restent toujours ouverts", Jean Pierre Richard, *Poésie et profondeur*, Paris, 1955, p. 70.

[3] „Chaque livre renaît à chaque lecture, et l'histoire littéraire est au moins autant l'histoire des façons ou des raisons de lire, que celle des manières d'écrire ou des objets d'écriture", Gérard Genette, *L'Utopie littéraire*, comentariu la Borges, *Enquêtes*, în *Figures*, I, *Essais*, Paris, 1966, p. 130; vezi și traducerea selectivă de Angela Ion și Irina Mavrodin din *Figuri* de G. Genette, București, 1978, p. 565.

Scanned with OKEN Scanner

În ultimii ani se manifestă o accentuare a preocupărilor cercetătorilor pentru problemele lecturii. Amintim, aici, cercetarea, relativ mai veche, a lui Silvian Iosifescu, *Construcție și lectură*[4] și cartea recentă a lui Ion Vlad, intitulată semnificativ *Lectura: un eveniment al cunoașterii*[5], ambele reprezentînd contribuții interesante la o teorie a lecturii. Utilă este și prezentarea sintetică, informativă, a modului cum sînt puse problemele lecturii în cultura română (sub raport psihologic, sociologic, estetic), elaborată de Roxana Sorescu[6]; sînt de reținut și propunerile lui A. Marino[7], referitoare la modul în care, pornind de la lectura textelor literare, se poate ajunge la o hermeneutică integrală, în vederea emiterii unor judecăți estetice valabile asupra operei artistice.

Lectura este actul prin care c i t i t o r u l intră în contact cu t e x t u l l i t e r a r — considerat ca un „potențial" capabil să determine acțiuni — („ein Wirkungspotential"[8]). Este important să subliniem că diversele tipuri de lectură nu reprezintă variante „tehnice", ci trebuie considerate „ca parte integrantă a funcționării însăși a fenomenului literar în anumite societăți și anumite epoci"[9].

Încercînd să dea un răspuns la întrebarea „cum să citim" și să descrie în ce constă practica cititului, Tz. Todorov precizează că scopul lecturii este să pună în lumină „sistemul" textului, arătînd că: „Lectura constă într-o punere în legătură a fiecărui element al textului cu toate celelalte, acestea fiind însumate într-un repertoriu nu pe baza

[4] Silvian Iosifescu, *Construcție și lectură*, București, 1970; vezi, în special, cap. IX, *Lectura*, p. 327—399.

[5] Ion Vlad, *Lectura: un eveniment al cunoașterii*, București, 1977; „Mecanismul comunicării apare în calitatea lui de act și de eveniment al cunoașterii, pretinzînd *lectura*, descifrare ideologică și estetică a unui text", p. 38; vezi, îndeosebi, cap. *Lectura și cărțile ei*, p. 7—74, unde se examinează cîteva dintre studiile consacrate lecturii.

[6] Roxana Sorescu, *La lecture et la critique roumaine*, în *Cahiers roumains d'études littéraires. Lecture et lectures*, 4, 1977, p. 4—21.

[7] A. Marino, *Herméneutique et lecture simultanée*, în același număr al publicației citate în nota precedentă, p. 32—42.

[8] Cf. Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens*, München, 1976; autorul încearcă definirea unei teorii sistematice și didactice a acțiunii estetice pe care o exercită opera literară.

[9] „... comme partie intégrante du fonctionnement même du fait littéraire dans des sociétés données à des époques données", France Verrier, *L'écriture et les textes*, Paris, 1974, p. 66.

semnificației lor generale, ci în vederea acestei unice întrebuințări"[10].

Problema care se pune este de a preciza rolul deținut în societatea modernă, pe de o parte, de învățămîntul de diverse grade ('ex cathedra') și, pe de altă parte, de publicațiile de specialitate (critica literară — aici se cuvine să includem și 'cronica literară' la radio sau televiziune), care efectuează, sub diverse forme, un triaj al valorilor în procesul de formare a deprinderilor de lectură la cititorii de diferite categorii, în vederea unei receptări active, adecvate și cît mai cuprinzătoare a textului literar. Învățămîntul poate și trebuie să cultive sistematic această capacitate la tinerii cititori. Pentru procesul didactic, este necesar să se aibă în vedere și f a c t o r u l p e d a g o g i c, esențial pentru cadrul concret în care se desfășoară, în învățămînt, predarea/receptarea operei literare [11].

Mesajul scriitorului poate fi receptat fie pe cale auditivă, fie pe cale vizuală [12]. Așa, de exemplu, formarea la copii a deprinderii de a înțelege textul literar începe, la o anumită vîrstă, pe cale orală [13].

În ce măsură actul de creație, trăirea lui emotivă implică atît pe emițător (autor), cît și pe receptor (cititor)? Unii cercetători consideră că cititorul colaborează la opera literară, *nu pentru că o citește, ci pentru că o va citi* (subl.

---

[10] Cf. Tzvetan Todorov, *Comment lire le texte?* în *Poétique de la prose*, Paris, 1917: „L'objet de la lecture est le texte singulier, son but, d'en démonter le système. La lecture consiste en une mise en rapport de chaque élément du texte avec tous les autres, ceux-ci étant répertoriés non dans leur signification générale, mais en vue de ce seul emploi" (p. 244).

[11] Cf. discuția referitoare la literatura pentru copii, la Silvian Iosifescu, *op. cit.*, p. 333—344: „Educația artistică a unui proces și lecturile cu semn estetic pozitiv favorizează discernămîntul care se va afirma ulterior" și la R. Escarpit, *L'écrit et la communication*, Paris, 1973, p. 70: „Antrenamentul pentru lupta cu lectura literară începe din grădiniță [= perioada preșcolară"], („L'entraînement au combat de la lecture littéraire commence de l'école maternelle ..."); cf. și Jean Claude Stefani, *L'enfant lecteur?*, în *Colloque sur la situation de la littérature, du livre et des écrivains*, Paris, 1976, p. 159—166.

[12] Nu avem în vedere, aici, textul dramatic, prezentat în spectacol, a cărui receptare este mult mai complexă.

[13] S-a semnalat, de asemenea, faptul că țăranii erau impresionați în mai mare măsură de textul operelor lui I. Creangă receptat pe cale auditivă (în raport cu cea vizuală); vezi „experiența" lui M. Sadoveanu, relatată în *Anii de ucenicie* (*Opere*, vol. XVI, București, 1959, p. 492—493).

Scanned with OKEN Scanner

C. Bousoño) [14]. Alții, de pildă Paul Valéry, fac o distincție între operele cerute de masa largă a publicului și operele de avangardă: primele sînt ca și cum ar fi produse de publicul lor, la a cărui așteptare răspund, fiind aproape ca și determinate de cunoașterea așteptării, iar celelalte, dimpotrivă, tind să-și creeze publicul lor"[15].

* * *

Statutul lingvistic al cititorului a fost examinat, între alții, în ultimul timp, de Roger Fowler [16]. Autorul discută mai întîi conceptele — de fapt, termeni metaforici, abstracțiuni — de 'cititor mediu' (engl. *average reader* — Riffaterre, 1959), 'supercititor' (engl. *superreader* — Jakobson și Lévi-Strauss, 1966) și 'arhicititor' (fr. *archilecteur* — Riffaterre, 1971) și se întreabă ce cunoștințe trebuie să aducă cu sine cititorul la lectura unei opere. Răspunsul — nesatisfăcător, după autor — ar fi formarea „competenței literare", care reprezintă scopul educației literare [17]. Dezvoltarea abilității lectorului de a citi opera — ținînd seamă de calitatea specifică de „literaturitate" (R. Jakobson, rus. *'literaturnost'* și Tz. Todorov, fr. *littérature*) a acesteia — care îi conferă o valoare literară este limitată, deoarece golește structura lingvistică de funcțiile ei socio-istorice (*loc. cit.*, p. 59).

Lectura prezintă — după R. Fowler — două aspecte importante: unul — dimensiunea succesivă a lecturii ('the sequential dimension of reading'), adică

[14] Carlos Bousoño, *Teoria expresiei poetice*, București, 1975, p. 328; cf. și afirmația autorului, oarecum paradoxală: „acțiunea poetică este încă de la originea sa, în mod iremediabil, o coacțiune, o acțiune comună a poetului și cititorului. Și de aceea putem să spunem de pe acum, în mod riguros, că cititorul este *în egală măsură autor al poemului ca și poetul însuși* (subl. autorului), *loc. cit.*; cf. I. Vlad, *op. cit.*, p. 22, pentru care „cunoașterea operei începe, așadar, mult înainte de lectura acesteia".

[15] P. Valéry, apud Genette, *op. cit.*, p. 261—262.

[16] R. Fowler, *Language and the Reader: Shakespeare's Sonnet 73*, în *Style and Structure in Literature, Essays in the New Stilistics* (ed. R. Fowler), Oxford, 1975, p. 79—122; *idem*, *„The Reader" — A Linguistic View*, în *Cahiers roumains d'études littéraires. Lecture et Lectures*, 4, 1977, p. 47—60.

[17] R. Fowler, *„The Reader" — A Linguistic View*, în *vol. cit.*, p. 49 (termenul de competență este împrumutat din teoria gramaticii generative a lui Chomsky). Tocmai datorită conotațiilor în legătură cu acest termen (care ne duc spre o anumită concepție asupra limbii) este de preferat o formulare ca, de exemplu, capacitatea de a descifra ideologic și estetic un text literar.

experiența cititorului de a parcurge textul într-o progresie lineară, și angajarea cititorului față de poem ca *act de vorbire* ('the reader's engagement with the poem as *speech act*'). Opera literară trebuie considerată nu atît ca obiect de contemplare, cît ca un proces în care, alături de autorul implicit, apare — ca partener — cititorul implicit. Interacțiunea celor doi — subliniază Fowler — este nu numai un fapt de structură a operei, ci și „fapt de structură socială și istorică, deoarece nivelul interpersonal al limbii codifică modele de relații convenționale, validate social" [18].

Distincțiile cu care operează Fowler pot fi întîlnite, cu anumite nuanțe, și la alți cercetători. În eseul *Structuralisme et critique littéraire*, G. Genette citează părerea lui G. Poulet, care pledează pentru considerarea operei nu ca *obiect*, ci ca *subiect*; atitudinea criticului (deci, într-o anumită măsură, și a cititorului, B.C.) trebuie să aibă la bază o activitate spirituală (cf., la Fowler, „proces"), prin care re-creează opera [19].

În vederea unei înțelegeri profunde a operei literare, se preconizează o decodare stilistică [20] a textului literar; este vorba de acel capitol al stilisticii care își îndreaptă atenția asupra fazei finale a procesului comunicării artistice și care consideră textul nu atît ca mesaj al autorului, cît, mai ales, ca o sursă de informare pentru cititor și ca un stimul efectiv al gîndirii și sentimentelor acestuia. În acest sens, Robert Escarpit deosebește lectura proiectivă (în care pe primul plan este textul), de lectura obiectivă (în care pe primul plan este cititorul)[21].

Pentru o decodare corectă a textului literar, cititorul trebuie să identifice în structura acestuia elementele-cheie

[18] R. Fowler, *op. cit.*, p. 59—60: „a fact of social and historical structure, since the interpersonal level of language encodes conventional, socially validates, patterns of relationship".

[19] G. Genette, *op. cit.*, p. 157—158.

[20] Cf. I. V. Arnol'd, *Značenije sil'noj pozicii dlja interpretacii xudožestvennogo teksta*, în *Inostrannye jazyki v škcle*, IV, 1978, p. 23 ș.u. Autorul precizează o serie de elemente care, în decodarea stilistică a textului, dețin o „poziție forte". Tz. Todorov propune, în acest sens, denumirea de „puncte de focalizare, noduri, care domină strategic restul "[textului] („des points de focalisation, des nœuds, qui dominent stratégiquement le reste"). *Pcétique de la prose*, Paris, 1971, p. 245. Vezi și Al. Călinescu, *Perspective critice*, Iași, 1978, în special capitolele: *Deschidere/Închidere. „Început" și „sfîrșit" în romanele lui G. Călinescu* și *La început se află titlul*, p. 95—112.

[21] Robert Escarpit, *op. cit.*, p. 55.

Scanned with OKEN Scanner

care converg în direcția definirii semnificației lui estetice și ideologice.

Dintre aceste elemente, reținem cîteva mai importante. Unul dintre ele este t i t l u l operei; în cazul creațiilor epice, care înfățișează întîmplări, titlul reprezintă o sinteză a conținutului și un simbol [22]. În general, s ar putea spune că titlul răspunde, într-un anumit fel, întrebărilor pe care le punea judecătorul roman la anchetarea unui „caz": *quis* „cine" (de exemplu, *Tănase Scatiu* de Duiliu Zamfirescu, *Ion* de Liviu Rebreanu, *Nicoară Potcoavă* de Mihail Sadoveanu); *quomodo* „cum" (*La cea mai înaltă tensiune* de Nagy István, *Desculț* de Zaharia Stancu); *quando* „cînd" (*Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război* de Camil Petrescu); *quibus auxiliis* „cu ce mijloace" (*Baltagul* de Mihail Sadoveanu); *ubi* „unde" (*Groapa* de Eugen Barbu, *Europolis* de Jean Bart, *Calea Victoriei* de Cezar Petrescu, *La Medeleni* de Ionel Teodoreanu, *Maidanul cu dragoste* de G. M. Zamfirescu).

Se poate observa că, față de perioada mai veche, în care predominau titlurile simple, formate dintr-un singur cuvînt, în perioada modernă titlurile au o formulare mai amplă, cuprinzînd sintagme întregi și chiar propoziții: *Venea o moară pe Siret* și *Locul unde nu s-a întîmplat nimic* de Mihail Sadoveanu, *Concert din muzică de Bach* de Hortensia Papadat-Bengescu, *Sfîrșit de veac în București* de Ion Marin Sadoveanu, *Ce mult te am iubit* și *Rădăcinile sînt amare* de Zaharia Stancu, *Îngerul a strigat* de Fănuș Neagu.

Semnificative sînt și împărțirea operei pe capitole și paragrafele și titlurile acestora (de exemplu, cele patru părți ale nuvelei istorice *Mihnea Vodă cel Rău* de Al. Odobescu sau cele două părți, *Glasul iubirii* și *Glasul pămîntului*, ale romanului *Ion* de Liviu Rebreanu), ca și motto urile (de exemplu,

---

[22] Cf. Leo H. Hoek, *L'imposture du titre ou la fausse vraissemblance*, în Ch. Grivel-A. Kibédi Varga (études réunies par), *Du linguistique au texte*, Assen-Amsterdam, 1974: „Titlul programează lectura textului: textul determină sensul și titlul: raporturile dintre titlu și text sînt deci dialectice". („Le titre programme la lecture du texte: le texte détermine le sens du titre: les rapports entre titre et texte sont donc dialectiques" (p. 116–117); vezi și ampla prezentare despre „Titluri", la Marian Popa, *Modele și exemple*, București, 1971, p. 189–244; autorul discută: titlurile termen, titlurile de clasă, titlurile antroponomastice, titlurile 'istoriilor', circumstanțializarea prin titlu, titlurile monografice, subtitluri — supratitluri, titlurile trăznite, titlurile aforism, titlurile concluzie, titlurile interogative etc., ajungînd la concluzia că „orice titlu este o așteptare rezolvabilă prin lectură, o așteptare realizată prin verificarea previzibilității sau frustrată prin absența diagnosticului" (p. 244).

din nuvela *Alexandru Lăpușneanul* a lui C. Negruzzi sau din romanul *Întunecare*: „Acolo șezum și plînsem", împrumutat de Cezar Petrescu din *Psaltirea în versuri* a lui Dosoftei; în același sens, se pot aminti motto-urile la capitolele din nuvela citată a lui Al. Odobescu).

Unii autori concep narațiunea ca un ciclu care începe și se încheie cu aceleași elemente. Astfel, *Enigma Otiliei* de G. Călinescu, cel dintîi roman românesc citadin, de factură balzaciană, înfățișează, în primul capitol, venirea lui Felix la casa bătrînului Giurgiuveanu („Într-o seară de la începutul lui iulie, 1909, cu puțin înainte de orele zece, un tînăr de vreo 18 ani, îmbrăcat în uniformă de licean intra în strada Antim [...] trase de mînerul clopoțelului [...] — Aici șade domnul Constantin Giurgiuveanu? [...] Omul spîn [...] răspunse repede: — Nu nu nu știu ... *nu nu stă nimeni aici* ..."); finalul ultimului capitol evocă scena inițială („... într o duminică [Felix] o luă pe strada Antim [...] își aduse aminte de seara cînd venise cu valiza în mînă și trăsese de scheläitorul clopoțel. I se păru că țeasta lucioasă a lui moș Costache apare la ușă și vechile vorbe îi răsunară limpede în ureche: *Aici nu stă nimeni*!"). Aceeași structură ciclică o întîlnim și în romanul *Ion* al lui Liviu Rebreanu.

Anumite cuvinte sau expresii pot îndeplini, în textul narativ, o funcție tematică. De exemplu, termenul *enigmă*, în reflecțiile lui Felix, din romanul citat mai sus al lui G. Călinescu („Felix... scoase vechea fotografie pe care i-o dăduse Otilia. Ce deosebire! Unde era Otilia de altădată? Nu numai Otilia era o *enigmă*, ci și destinul însuși").

Reluarea unor asemenea cuvinte tematice poate deveni un leit-motiv obsesiv, ca, de exemplu, termenul *păsările* din romanul cu același titlu, *Păsările* (București, 1970) al lui Alexandru Ivasiuc: („... deasupra zburau *păsări* mari de apă, lovind greoi aerul încărcat de sarea mării cu aripile lor mari. Nu se știe din ce specie erau toate aceste păsări, doar *păsări*, semănau între ele, nu erau decît *păsări* mari în zbor", p. 9; „mi am oprit privirile mai îndelung doar asupra unui atlas mare de zoologie, cu planșe colorate: PĂSĂRI DE MARE", p. 37; „Dar nu mai voia să i povestească, nu putea să iasă din reprezentarea acelei scene, deși i-a spus că a plecat, a fugit, în față îi stătea tot camera întunecată, de seară, și trupul Ștefaniei atîrnînd inert. Și apoi *păsările, păsările* acelea", p. 39; „... Ștefania murise și eu am descoperit-o

și trupul ei nemișcat, atîrnînd ușor înspre pămînt, rămînea cu mine. *Și păsările, desigur păsările*", p. 44) [23].

În legătură cu geneza romanului *Păsările*, cu semnificația titlului, autorul mărturisește: „A accepta orbește destinul este de fapt principalul pericol al alienării omenescului. Din cauza aceasta am ales metafora păsărilor [...] În biblioteca noastră se găsea un album imens, pe care l-am răsfoit în copilărie pînă la neștire, înainte de a mă duce la școală, și care era cartea mea preferată: *Păsări de mare* [...] În mod foarte ciudat, acea preocupare a mea față de culorile, aspectele, formele păsărilor — cînd în zbor, cînd pe stînci, la marginea mării — s-a asociat cu noțiunea de autoritate neînțeleasă, care e autoritatea ce ne domină copilăria".

Cu romanul *Păsările* am atins problema metaforei — unul dintre elementele stilistice fundamentale ale expresivității textului. Nu putem insista aici și asupra altor elemente, care orientează pe cititor în decodarea stilistică a creației epice și pe care le menționează manualele curente de stilistică și retorică.[24]

II

MODALITĂȚI NARATIVE

În ce măsură operele narative se deosebesc între ele prin structura lor și prezintă anumiți indici — particularități lingvistice ale textului — care le caracterizează și individualizează în același timp?

Este cunoscută clasificarea tradițională a operelor literare în trei genuri: epic, liric, dramatic [25]; referindu-ne la producțiile epice, acestea se caracterizează prin faptul că narează evenimente: „Verbul fundamental într-o narațiune — subliniază Seymour Chatman — este A FACE sau, acolo unde subiectul este mai degrabă un element care suportă acțiunea, decît agentul acțiunii, verbul este A SE

---

[23] Cf. culegerea *Romanul românesc contemporan* (1944—1974), alcătuită de Ion Vlad și Cornel Robu, București, 1974, p. 551.

[24] Nu am putut avea la dispoziție, pentru acest excurs asupra lecturii, lucrarea lui Michel Charles, *Rhétcrique de la lecture* (éd. du Seuil); am considerat util să o menționăm pentru cititori.

[25] Goethe, de exemplu, deosebește trei „forme naturale" ale poeziei („Naturformen der Dichtung"): epica, lirica, drama, care pot apărea fie separat, fie împreună. Literatura artistică cunoaște și alte specii poetice: epistola, eseul etc.; discuția în jurul acestei probleme este mult mai veche, vezi G. Genette, *Genres, „types", modes*, în *Pcètique*, nr. 32, 1977, p. 389—421; cf. și Karl Viëtor, *L'histcire de genres littéraires*, în *op. cit.*, p. 490—506.

Scanned with OKEN Scanner

ÎNTÎMPLA [26]. Raportul dintre narator și textul narat este fundamental. Autorul poate păstra față de lumea pe care o evocă o „distanță epică".

Este important să precizăm dacă naratorul este prezent în text; în caz afirmativ, cum poate fi identificată prezența lui ?[27] Pornind de la raportul dintre narator și textul narat, Franz Stanzel a propus o tipologie a romanului, stabilind modalități narative specifice pentru fiecare tip de roman: 'auktorial' („auctorial"), 'ch Roman' („romanul la persoana întîi") și 'personale Roman' („roman cu personaje")[28].

E drept că această clasificare, propusă de Fr. Stanzel, pare „mult prea simplă"[29]; de asemenea, Seymour Chatman, deși consideră lucrarea lui Stanzel „o contribuție utilă la cunoașterea structurii narative" *(loc. cit.*, p. 237), menită a demonstra mai curînd dificultățile oricărui sistem care reduce narațiunile la un număr limitat de categorii-set, îi reproșează totuși autorului că trăsăturile distinctive „nu sînt clar formulate" *(loc. cit.*, p. 235) și că „simpla folosire a persoanei întîi sau a treia nu este o trăsătură suficient de puternică pentru a distinge tipurile discursului" *(loc. cit.*, p. 236). „O bază firească de discuție ar fi — după Seymour Chatman — gradul în care un enunț narativ sau o operă întreagă presupune existența lui [naratorului]"[30].

Cu toate aceste carențe (însuși Chatman își îndreaptă atenția asupra unei singure categorii de acte narative: „structuri cu minima presupunere a prezenței unui narator" — adică « transcrieri », *loc. cit.*, p. 233)[31], fiindcă nu dispunem de un sistem mai coerent al tipurilor de narațiuni, clasificarea lui Stanzel răspunde, într-o anumită măsură, necesi-

---

[26] Seymour Chatman, *The Structure of Narrative Transmission*, în R. Fowler (ed.), *Style and Structure in Literature*, Oxford, 1975, p. 213: „The fundamental narrative verb is DO, or where the subject is patent rather then agent, HAPPEN".

[27] E de la sine înțeles că nu trebuie confundat n a r a t o r u l cu a u t o r u l, cf. Seymour Chatman, *op. cit.*, p. 216, care menționează afirmația lui Kathleen Tillotson că: „'naratorul' este ... mai degrabă o metodă, decît o persoană" („The 'narator' ... is a method rather than a person").

[28] Cf. Franz Stanzel, *Typische Formen des Romans*, ed. a VIII-a, Göttingen, 1964; vezi și prezentarea didactică a lui Jochen Vogt, *Aspekte erzählender Prosa*, Düsseldorf, 1972, p. 24 ș.u.

[29] Cf. Wayne C. Booth, *Retorica romanului*, București, 1976, p. 505.

[30] Seymour Chatman, *op. cit.*, p. 237; „ ... a natural basis of discussion is the degree to which a narrative statement or a whole work presupposes his existence".

[31] Cf. R. Fowler, *Introduction. The New Stylistics*, in *op. cit.*, p. 18.

Scanned with OKEN Scanner

tăților didactice. În ceea ce privește terminologia, se cuvine să precizăm că Fr. Stanzel face clasificarea după „situațiile" sau „atitudinile narative" („Erzählsituationen", „Erzählhaltungen"); examinînd cîteva aspecte ale prozei epice românești, am preferat denumirea de modalitate narativă[32] a textului epic. Din acest punct de vedere, am deosebit, simplificînd: *modalitatea narativă auctorială, modalitatea narativă la persoana întîi singular, modalitatea narativă impersonală*. Se înțelege că, în diverse opere narative, aceste trei modalități se pot combina.

MODALITATEA NARATIVĂ AUCTORIALĂ

În prezentarea evenimentelor de către narator, sînt semnificative, în modalitatea narativă auctorială, intervențiile acestuia în narațiune (comentarii, adresări către cititor, digresiuni); totodată „omnisciența" autorului — care are o perspectivă de ansamblu asupra personajelor și a desfășurării evenimentelor — îi permite să întrerupă acțiunea, să se întoarcă în trecut sau să o anticipeze.

Să examinăm, din această perspectivă, începutul capitolului II *(Postelnicul Andronache Tuzluc)* din romanul *Ciocoii vechi și noi* (sau *Ce naște din pisică șoareci mănîncă)*, apărut în volum în a doua jumătate a secolului trecut (1862) și care, după cum se știe, este printre lucrările de început ale realismului în literatura română:

> „Să lăsăm pe ambițiosul nostru ciccoi în pace a-și face planurile sale pentru exploatarea averei stăpînului său și, în loc d-a-l întrerupe din visările sale ambițioase, să facem cunoscut lectorilor noștri pe postelnicul Andronache Tuzluc.
>
> Acest fanariot venise din Constantinopole în suita domnitorului Georgie Caragea și făcuse meseria de ciohodar în curtea acelui principe.
>
> Ca fanariot, născut în ulițele cele strimte ale Fanarului, unde se urzesc și se pun în lucrare cele mai întunecoase intrigi ce au ruinat Imperiul greco-roman, el moștenise, din naștere, un

[32] Cf., în legătură cu tehnicile narative, „posibilitățile romancierului realist de a relata și, apoi, de a lega aceste relatări într-un «continuu» epic", denumirea *modalitățile narațiunii* folosită de Sorin Alexandrescu (cu discuția respectivă), în Dan Grigorescu, Sorin Alexandrescu, *Romanul realist în secolul al XIX-lea*, București, 1971, p. 125 și urm.; problema structurii povestirii românești este examinată dintr-un alt punct de vedere de Mihaela Mancaș, *The Structure of Romanian Narration in the Romantic Period*, în *Cahiers roumains d'études littéraires*, 2, 1978, p. 27—44.

mare talent de intrigă și de lingușire; știa din încercare că raiul ceresc și pămîntesc nu se poate deschide decît prin femei; de aceea își îndreptase toate bateriile intrigilor sale în contra femeilor doamnei și mai cu seamă ale domniței Ralu, fiica prea iubită a domnului Caragea.

El făcu cunoștință cu acea volubilă și capricioasă principesă prin mijlocul unei dame a ei de onoare, cu care se înamorase numai pentru împlinirea acestui scop. Un an întreg, fanariotul nostru făcu domniței tot acele service ce făcea odinioară Mercur celui mai mare dintre zeii Olimpului elenic ..."

(N. Filimon, *Ciocoii vechi și noi*, E.S.P.L.A., 1956, p. 55.)

Autorul schițează un portret moral al postelnicului Andronache Tuzluc („mare talent de intrigă și lingușire"); pentru a ne informa asupra originii personajului, N. Filimon aduce narațiunea înapoi („flash-back"), folosind forme verbale de mai mult ca perfect („acest fanariot *venise* din Constantinopole" „*făcuse* meseria de ciohodar"; „*moștenise* ... un mare talent de intrigă"; „*își îndreptase* toate bateriile intrigilor sale în contra femeilor doamnei și ... ale domniței Ralu").

Alături de notele realiste ale narațiunii, care evocă culoarea locală a epocii, pot fi remarcate procedee retorice, de exemplu, comparația nobilă[33] („fanariotul ... făcu domniței tot acele *service ce făcea odinioară Mercur celui mai mare dintre zeii Olimpului elenic*").

Indicii intervenției naratorului în text pot fi identificați chiar de la începutul capitolului: adjectivele posesive de persoana I plural („ambițiosul *nostru* ciocoi", „fanariotul *nostru* făcu domniței ... service"), adresarea directă către cititor, asociat cu autorul prin adjectivul posesiv („*să facem cunoscut lectorilor noștri*"), utilizarea formelor verbale de persoana I plural („*să lăsăm pe* ... ciocoi în pace").

Modalitatea narațiunii auctoriale într-o operă poate cuprinde și elemente ale narațiunii impersonale (de exemplu, dialogurile în vorbire directă): „cele două situații narative trebuie înțelese ca tipuri ideale, care în unele texte apar în diferite combinații"[34].

---

[33] „Printre procedeele retorice, unul din cele întrebuințate cu multă preferință de Filimon este comparația nobilă, adică aceea pusă la dispoziție de mitologie, floare de stil lăsată moștenire de clasicism" (Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, I, București, 1966, p. 80).

[34] „Die beiden Erzählsituationen sind insofern als Idealtypen zu verstehen, die in einzelnen Texten jeweils verschiedene Kombinationen eingehen", Jochen Vogt, *op. cit.*, p. 32.

Scanned with OKEN Scanner

MODALITATEA NARATIVĂ LA PERSOANA I SINGULAR

În anumite texte narative, autorul aparține lumii pe care o înfățișează și povestește întîmplări din propria experiență, el reprezentînd unul dintre personajele care participă la acțiunile narate. Dat fiind că naratorul face parte din mediul pe care îl evocă, perspectiva narativă e limitată (spre deosebire de „omniscienta" povestitorului din narațiunea auctorială) și dobîndește un caracter subiectiv (față de narațiunea obiectivă, la persoana a III-a, din narațiunea impersonală). Totodată, în acest tip de narațiune, autorul prezintă evenimentele ca reale, iar atitudinea sa față de acestea se manifestă prin diverse aprecieri, sentințe, (auto)ironii etc.

Formele literare specifice acestei modalități narative sînt: amintirile, autobiografia, jurnalul, corespondența. Franz Stanzel a observat că, în relatarea întîmplărilor din trecut (de exemplu a celor petrecute în copilărie), se poate distinge un „eu" („trăitor", protagonist), care a participat efectiv la evenimente („erlebende Ich") și un alt „eu" („povestitor"), care le narează din perspectiva prezentului („erzählende Ich"). În ambele situații, naratorul este prezent în operă prin persoana I singular („Ich-Erzählung"), trăsătură specifică narațiunilor de acest tip [35].

Să examinăm, în acest sens, cîteva fragmente din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă:

> „Nu știu alții cum sînt, dar eu, cînd mă gîndesc la locul nașterii mele, la casa părintească din Humulești, la stîlpul hornului unde lega mama o șfară cu motocei la capăt, de crăpau mîțele jucîndu-se cu ei, la prichiciul vetrei cel humuit, de care mă țineam cînd începusem a merge copăcel, la cuptiorul pe care mă ascundeam cînd ne jucam noi, băieții, de-a mijoarca și la alte jocuri și jucării pline de hazul și farmecul copilăresc, parcă-mi saltă și-acum inima de bucurie!".
>
> (Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, în *Opere*, I, București, 1970, p. 171.)

---

[35] Cf. Franz Stanzel, 25—39 *(Der Ich-Roman)*, *op. cit.*, p. 31; cf. și Jochen Vogt, *Aspekte erzählender Prosa*, Düsseldorf, 1972, p. 35: „Pe baza experienței de viață acumulate, a opiniilor, a criteriilor de apreciere adesea modificate, eul povestitor se distanțează de eul care participă la evenimente, chiar prin critică și ironie" („Aufgrund seines grösseren Erfahrungsschatzes, seiner meist veränderten Meinungen und Wertmaßsstäbe betrachtet das erzählende Ich das erlebende Ich mit Distanz, wohl auch mit Kritik oder Ironie").

Scanned with OKEN Scanner

În fragmentul de mai sus, relatat la persoana I singular, se observă o bipolaritate între „povestitor" și „personaj", în sensul că povestirea începe din perspectiva momentului redactării, la prezent („*nu știu* alții cum sînt, dar *eu*, cînd *mă gîndesc* ..."), așadar de pe poziția „eului narator" — „erzählende Ich" —, trece, în continuare, la perspectiva evenimentelor evocate la imperfect și mai mult ca perfect („prichiciul vetrei cel humuit de care *mă țineam* cînd *începusem* a merge copăcel"; „cuptiorul pe care *mă ascundeam*"), în mijlocul cărora apare „eul protagonist" — „erlebende Ich" — („cînd *ne jucam noi, băieții*, de a mijoarca")[36] și se încheie prin readucerea povestirii la momentul redactării ei, subliniat și prin adverbul *acum* („parcă *mi saltă* și *acum* inima de bucurie; anacolutul, între începutul și sfîrșitul frazei: *„eu* ... parcă-*mi saltă*", este explicabil prin extensiunea dată evocării și prin existența celor două planuri).

Să trecem la alt fragment, de asemenea din *Amintirile* lui I. Creangă:

„Noi, cum a plecat bunicul, a doua zi ne-am dus la școală; și văzînd profesorul că purtăm plete, a poruncit unuia dintre școlari să ne tundă. Cînd am auzit noi una ca asta, am început a plînge cu zece rînduri de lacrămi și a ne ruga de toți Dumnezeii să nu ne sluțească. Dar ț-ai găsit; profesorul a stat lîngă noi, pînă ce ne-a tuns chilug. Apoi ne-a pus în rînd cu ceilalți școlari și ne-a dat de învățat, după puterea noastră, între una-alta, și „Îngerul a strigat", pe dinafară.

Și am dus-o noi așa pînă la Mezii-Păresii. Și unde nu ne trezim într-o bună dimineață plini ciucur de rîie căprească de la caprele Irinucăi! Ei, ei! ce-i de făcut? Dascălul nu ne ne mai primea la școală, Irinuca nu ne putea vindeca, pe bunicul n-avè cine-l înștiința, merindele erau pe sfîrșite, rău de noi!"
(Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, în *Opere*, I, București, 1970, p. 167–168)

Textul de mai sus aparține aceluiași tip de narațiune la persoana I, autorul povestindu-și necazurile alături de celelalte personaje („*noi* ... *ne am dus* la școală ..."; „*Cînd am auzit noi* ... *am început* a plînge" etc.). Spre deosebire de fragmentul anterior, în acesta nu apar indicii ale prezenței „eului narativ"

[36] Este de observat, în acest sens, schimbarea timpurilor verbale (de la prezent la trecut: imperfect și mai mult ca perfect), identitatea celor două „euri" fiind realizată prin păstrarea persoanei I.

și nici ale d i s t a n ț e i e p i c e între momentul relatării evenimentelor și momentul desfășurării lor efective; povestitorul se află în lumea pe care o evocă („erlebende Ich"). Formele oralității sînt evidente; „povestitorul-protagonist" se adresează unui auditor fictiv și intervine în narațiune cu reflecții sentințe, interogații și exclamații (*„ei, ei! ce i de făcut?"*; *„rău de noi"*). Umorul jovial al lui Creangă rezultă și din ironia binevoitoare cu care privește întîmplările („Și unde nu ne trezim... plini ciucur de rîie căprească de la caprele Irinucăi").

Această modalitate narativă se caracterizează prin aceea că naratorul nu poate ști ce se întîmplă în alt loc, ce gîndesc celelalte personaje. Ea prezintă însă avantajul că dă o aparență de realitate povestirii — naratorul se află acolo, el cunoaște aceste întîmplări. Ea are valoarea relatării pe care o face un martor ocular[37].

MODALITATEA NARATIVĂ IMPERSONALĂ

În această modalitate de narațiune, funcția narativă se realizează tipic prin p e r s o a n a a t r e i a, fără să apară în text indicii ale prezenței naratorului, care consemnează faptele o b i e c t i v, n e u t r a l. Cea de a doua dintre „regulile" generale, ale retoricii romanului, menționate de Wayne C. Booth, în capitolul al II-lea din *Retorica romanului* este: *„toți autorii ar trebui să fie obiectivi"* (p. 101); autorul distinge trei „calități separate" ale o b i e c t i v i t ă ț i i: neutralitatea și 'alter egoul auctorial' („obiectivitatea la un autor poate însemna, mai întîi, o atitudine de neutralitate față de toate valorile, o încercare de a relata toate lucrurile, bune sau rele", p. 101—102), imparțialitatea și accentul 'inechitabil' [sic][38] („obiectivitatea auctorială a însemnat uneori de asemenea o atitudine de imparțialitate față de personaje", p. 112), precum și de „impasibilitate" („obiectivitatea auctorială poate însemna în fine ceea ce Flaubert

[37] Cf. „The limitations of this method are that the person telling the story can only guess what the other people are thinking and he cannot really know what is happening in another place", M. J. Murphy, *Understanding Unseens. An Introduction to English Poetry and English Novel for Overseas Students*, ed. II, London, 1976, Sect. II, *Prose*, ch. 8. *Ways of Telling a Story* („Modalități de a povesti"), p. 150.

[38] În original: „Impartiality and « Unfair » Emphasis" (Wayne Booth, *The Rhetoric of Fiction*, ed. 8, London, 1968, p. 77).

a denumit *impassibilité*, un simțământ de detașare sau de despătimire [sic] față de personajele și evenimentele proprii povestirii", p. 116)[39].

Fr. Stanzel denumește această modalitate de narațiune „situație narativă cu personaje" („personale Erzählsituation"), acțiunea fiind descrisă nu din perspectiva vreunui personaj, ci din exterior.

Uneori, în cadrul unei narațiuni, apare ca narator (fictiv) un personaj care se detașează dintre celelalte personaje ale acțiunii și începe să povestească o întîmplare; este așa-numita „povestire în ramă" (Rahmenerzählung), ca în *Hanu Ancuței*, de exemplu, *Iapa lui Vodă*, unde — în fața grupului social adunat la han —, unul dintre cei prezenți, comisul Ioniță („stătea stîlp acolo, în zile grase și vesele un răzeș străin, care mie mi era drag foarte ... Îl chema Ioniță comisul"), începe povestirea unei alte întîmplări („Eu aici îs trecător ..., cuvinta cu oala în mînă, dumnealui Ioniță comisul").

În literatura noastră, romanul lui Liviu Rebreanu, *Ion*, această frescă a societății românești din Transilvania, anunță formula narativă obiectiv realistă, „liberă de parțialitățile sentimentului" (Tudor Vianu).

Ca exemplificare a modalității narative impersonale, am luat un fragment din romanul *Scrinul negru* de G. Călinescu, referitor la dansul lui Cucly[40].

„Cucly, îmbujorată de plăcere, se ridică de jos și se îndreptă din nou spre fundul salonului.

— Am să vă dansez pe o *Campanella* de Paganini. Îmi place să interpretez orice, chiar dacă nu e scris pentru un balet.

Și puse în mișcare discul. Piesa, foarte mult *pizzicato* în partea a doua, pe care o alesese Cucly ca să nu întoarcă placa,

---

[39] În original: „ ... an unmoved or unimpassioned feeling toward the characters and events of one's story". Merită să fie amintită și nota finală (27) a acestui capitol, în care Booth citează comentariul lui Mauriac *(Le romancier et ses personnages*, Paris, 1933) la romanul *Madame Bovary* al lui G. Flaubert: „Madame Bovary este într-adevăr o capodoperă, adică o operă care alcătuiește un bloc și care se impune ca un întreg, ca o lume separată de acela care a creat-o" („C'est que *Madame Bovary* est un chef-d'œuvre — c'est-à-dire un œuvre qui forme bloc et qui s'impose comme un tout, comme un monde séparé de celui qui l'a crée", p. 124).

[40] În fișele lui G. Călinescu, variante ale planului romanului, acest episod apare la cap. VII sub titlul *Cucly dansează*, cf. reproducerea nr. 25, în *„Dosarul" Scrinului negru*. Studiu introductiv și ediție de Cornelia Ștefănescu, București, 1977, p. 516.

era o virtuozitate pentru violină, cu măsuri executate *saltato* și trăsături pline și vibrante de arcuș. Cucly pășea acum mărunt pe poante, după valoarea cantitativă a notelor, ridicînd piciorul grațios la *rallentando* și sărind în aer, elastic, la duratele lungi, simulînd astfel prin gesturi notația de pe portativ, devenind un grafic aerian al textului muzical. Cînd pășea mărunt pe poante, Cucly devenea o verticală prudentă ținîndu-se, ca o acrobată, în echilibru cu ajutorul mîinilor aduse în dreptul pieptului, ca și cînd s-ar fi ferit de o piedică în drumul său alunecos. Cînd însă descria punți curbe deasupra parchetului, întindea mîinile lateral, într-un gest de plutire pe fluide, și se ridica sau cobora mai ușor sau mai plină de pondere, după cum pasajul era *piano* ori *forte*. În special poantele picioarelor indicau exact mișcarea arcușului, înțepînd parchetul de travertin cînd executantul cînta pe vîrful arcușului și desfăcîndu-se în compas cînd arcușul era tras pe toată întinderea pînă la talon. Cucly cîntă astfel cu picioarele *Campanella* și termină îngenunchind lîngă patul lui Ioanide. Arhitectul o privi lung. Părul ei blond platinat, cu unele reflexe roșii pe ici-colo, nu era frizat, ci forma o coamă stufoasă și aspră, ca a unui adolescent care nu s-a tuns de multă vreme. Ochii îi erau, după cum observă abia acum arhitectul, albaștri, ca ai săi, iar obrajii, stropiți de pete roșcate, parcă puse cu vîrful pensulei. Buzele nedate cu *rouge* erau puțin crăpate și de o voluptate crudă. Dinții aveau strungăreață. Fizionomia în general era a unei ființe impulsive și strengare, lipsite de pretențiile convenționale obișnuite și de o ingenuitate remarcabilă în sălbăticia ei. Din simpla necesitate de a-și exprima sentimentul intern, Ioanide întinse mîna stîngă și o trecu dinspre frunte spre creștet prin părul nebunesc al fetei. Cucly, cu sclipiri în ochi de emoție, luă mîna dreaptă a arhitectului, strînsă pumn deasupra păturii, și ridicînd-o cît era de grea, pentru ea, între palmele sale mici, o sărută cu pasiune. Ioanide, surprins, retrase amîndouă mîinile.

. . . . . .

De data aceasta, Cucly, nemaiavînd jupa de tul, dansă *Vals — capricio în la major* de Schubert-Liszt, cu rochia simplă de imprimé și în picioarele goale, simulînd un partener care părea a fi în atmosferă deasupra solului. Se învîrti ca o nebună prin tot salonul, pînă ce rochia i se ridică umflată de vînt în aer, descoperindu-i pulpele subțiri și încordate, apoi căzu cu răsuflarea tăiată pe marginea patului lui Ioanide.

— Bărbatul pe care l-aș iubi, zise ea gîfîind, aș vrea să fie ca ... tine ..."

(G. Călinescu, *Scrinul negru*, București, 1977, p. 190—191)

Episodul dansului executat de Cucly este reprezentat de fapt prin trei momente de dans, dispuse în gradație: valsul *Noaptea de Valpurgis* din *Faust* de Gounod, *Campanella* de Paganini și *Vals—capriccio în la major* de Schubert-Liszt, fiecare inclus în cîte un paragraf a cărui lungime variază între o pagină și jumătate; textul de mai sus înfățișează numai ultimele două dansuri. Trecerea de la un moment al dansului la altul se face printr un dialog de cîteva replici, care constituie un „intermezzo", pentru a lăsa să se destindă cititorul, care urmează să fie solicitat pe alt plan; am putea spune că dialogul are funcția pauzei în spectacolul de teatru [41].

Modalitatea narativă este i m p e r s o n a l ă, textul narativ propriu zis fiind la p e r s o a n a a t r e i a și necuprinzînd indicii ale naratorului. Dacă lăsăm la o parte dialogurile, constatăm că, structural, în restul textului, se pot distinge două planuri alternative: unul n a r a t i v propriu-zis, în care verbele apar la perfectul simplu („Cucly ... *se ridică* de jos și se *îndreptă* ... spre fundul salonului"; „și *puse* în mișcare discul"; „Cucly *cîntă* astfel cu picioarele *Campanella* și *termină* îngenunchind" etc.; în dansul după *Vals—capriccio* de Schubert-Liszt: „Cucly ... *dansă*"; „... *se învîrti*"; „*căzu* cu răsuflarea tăiată"...) și altul d e s c r i p t i v, în care verbele sînt la imperfect, înfățișînd tabloul dansului lui Cucly în mișcare. („Cucly *pășea* acum mărunt ..."; „cînd *pășea* mărunt pe poante, Cucly *devenea* o verticală prudentă"...; „*descria* punți curbe ..."; „*întindea* mîinile lateral, *se ridica* sau *cobora*" etc.) sau portretul ei fizic („părul ei blond platinat ... nu *era frizat*, ci *forma* o coamă stufoasă" ...; „buzele *erau* puțin crăpate" ...; „dinții *aveau* strungăreață" etc.).

Prin alternarea timpurilor verbale, naratorul omniscient (vezi formele adverbiale *abia acum* care creează impresia unei notații în prezent) pare a filma scena („ochii îi *erau*, după cum *observă abia acum* arhitectul" ...), ficțiunea dobîndind astfel o realitate vie.

Întregul fragment, prin precizia amănuntelor și tehnicitatea observației (nu e locul să insistăm asupra diverselor

[41] Este interesant că într-una din *Cronicile optimistului* (*Baletul de la Leningrad*, *Contemporanul*, nr. 6 din 14 febr. 1958, reprodus în G. Călinescu, *Cronicile optimistului*, București, 1964, p. 224—226) se regăsesc elemente comune ale înfățișării artei baletului cu cele din textele amintite ale *Scrinului negru*, mergînd uneori pînă la similitudini de expresie (cf.: „poantele picioarelor desfăcîndu-se în compas" — în roman, cu: „curbura de mare stil a compasului picioarelor" — în cronică).

amănunte), demonstrează obiectivismul narativ al lui G. Călinescu, manifestat într-un stil scriptic savant.

La încheierea acestei părți, în care am înfățișat anumite modalități narative, simplificînd, pentru necesități didactice, aspecte adesea mult mai complexe în realitate, se cuvine să subliniem, încă o dată, varietatea punctelor de vedere din care poate fi cercetată narațiunea [42].

Aș aminti aici, cu titlu de exemplu, studiul lui Norman Friedman, *Point of View in Fiction. The Development of a Critical Concept* [43], în care autorul, pornind de la distincția esențială (în transmiterea conținutului povestirii) dintre „povestire" *(telling)* și „prezentare" *(showing)* [44], încearcă o „clasificare" mai amănunțită a „punctului de vedere" în roman. Autorul deosebește următoarele aspecte: *a.* „omniscienta editorului"; *b.* „omniscienta neutrală"; *c.* „« Eu » ca martor"; *d.* „« Eu » ca protagonist"; *e.* „omniscienta selectivă multiplă" [45]; f. „modul dramatic", încheindu-se cu un ultim punct de vedere, care intră în domeniul unei alte arte: „aparatul de filmat", autorul fiind un „operator" care filmează absolut pasiv imaginile, fără să se gîndească.

Într-o asemenea perspectivă, naratorul reprezintă o convenție de tehnică narativă, modul în care se efectuează enunțarea permite să se distingă diverse „puncte de vedere" în roman.

Se poate observa că unele dintre „punctele de vedere", enumerate de N. Friedman, se regăsesc în expunerea noastră de mai sus; compară, de ex.: „'Eu' ca martor", cu „erzählende Ich", „'Eu' ca protagonist", cu „erlebende Ich", diversele modalități ale naratorului „omniscient", cu „modalitatea narativă impersonală".

---

[42] Vezi, de exemplu, expunerea critică relativ mai veche a lui Wolfgang Lockemann, *Zur Lage der Erzählforschung*, în *Germanisch-romanische Monatschrift*, Bd. XV, Heft 1, Januar 1965, p. 63—84.

[43] In *The Theory of the Novel* (ed. by Phillip Stevick), New York, 1967, p. 118—131; cf. și sinteza anterioară a lui Tz. Todorov, *Le categorie del raconto letterario*, în volumul colectiv *R. Barthes et alii*, Milano, 1969, p. 227—270 (versiunea italiană a numărului special din *Communications*, 8, 1966: *L'analyse structurale du récit*).

[44] Vezi, mai jos, capitolul referitor la *Descrierea lingvistică a modalităților narative*, p. 25.

[45] J. Hillis Miller, *The Form of Victorian Fiction*, London, 1968, analizînd tehnica narației la cîțiva romancieri din epoca victoriană, arată că „naratorul omniscient" este convenția standard a literaturii victoriene (p. 62—63).

Scanned with OKEN Scanner

III

DESCRIEREA LINGVISTICĂ A MODALITAȚILOR NARATIVE

Vorbirea autorului — vorbirea personajelor

Proza narativă reprezintă, în general, o înlănțuire de enunțuri[46] care se desfășoară pe două planuri: planul povestitorului (exprimarea în stil indirect) și planul personajelor (exprimarea în stil direct). „Diferențierea planului naratorului de planul personajelor ... este o trăsătură specifică, fundamentală a structurii textului epic"[47].

Prin folosirea vorbirii directe în narațiune (introdusă, de obicei, prin *verba declarandi*, fără a fi subordonată gramatical acestor verbe), textul devine dramatic. Este procedeul

---

[46] Referitor la diversele probleme ale enunțării, vezi vol. *L'énonciation*, sub red. lui Tz. Todorov, *Langages*, an. 5, nr. 17, Paris, 1970; cf., îndeosebi, Emile Benveniste, *L'appareil formel de l'énonciation*, p. 12—18: „Enunțarea este această punere în funcțiune a limbii printr-un act individual de utilizare... Relația locutorului cu limba determină caracterele lingvistice ale enunțării" („L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ... La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation", p. 12—13).

[47] Lubomir Doležel, *O stylu moderni českе prozy*, Praga, 1960, p. 190; cf. și Seymour Chatman, *The Structure of Narrative Transmission*, în R. Fowler (ed.), *Style and Structure in Literature*, Oxford, 1975, p. 229: „Fundamentală pentru orice analiză a relațiilor complexe dintre actele verbale ale naratorului (dacă există) și ale personajelor este o descriere pur lingvistică a căilor principale de comunicare (vocea exterioară) sau de gîndire (vocea interioară). O distincție de bază este aceea dintre citat și vorbirea indirectă, ori, în termeni mai tradiționali, dintre 'stilul direct' și 'indirect'" [„Fundamental to any analysis of the complex relations between speech acts of the narrator (if any) and of characters is a purely linguistic description of the basic ways of communicating (external voice) or thought (internal voice). A basic distinction is that between quotation and report, or in the more traditional terms 'direct' and 'indirect' style"]. Raportul stil narativ — vorbire directă — vorbire indirectă este examinat, în amănunt, de Ann Banfield, *Le style narratif et la grammaire des discours direct et indirect*, în *Change*, nr. 16—17, Paris, 1974, p. 188—226 (text prescurtat al unui articol, apărut în *Foundations of Language. International Journal of Language and Philosophy*, vol. X, 1973, p. 1—39, pe care nu l-am avut la dispoziție). Anumite aspecte tipologice ale problemei narațiunii sînt precizate de Pierre Van Den Heuvel, *Le discours rapporté*, în *Neophilologus*, Groningue, 62; Janvier, 1978, p. 19—38; (prin „discurs raportat", autorul înțelege atît „discursul *asupra* discursului", cît și „discursul *în* discurs"); cf. de același, *Le narrateur narrataire ou le narrateur lecteur de son propre discours*, în *Agorà*, an. V, nr. 14—15, 1977, p. 53—77.

actualizării scenice[48]; cititorul are impresia că evenimentele se petrec în fața ochilor săi (este de remarcat, aici, schimbarea timpurilor verbale). Iată, de pildă, un fragment din romanul *Nicoară Potcoavă* (București, 1952) de Mihail Sadoveanu; autorul evocă scena divanului de judecată, în care este condamnat trădătorul Ieremia:

„Atunci părintele mitropolit s-a așezat în jilț. A venit, în fața divanului, Radu logofătul cel mare, îmbrăcat ca oștean și cu sabia la șold, a deschis condica vinovaților, întocmită după izvodul căpitanului Negrea, și a pus-o pe masa judecății ...

S-a închinat:

— Cinstiților juzi, Măria sa mai adaugă încă ceva pe lîngă cele spuse de capul cinstitului divan. Dreptatea e legată la ochi; paloșul ei lovește fără milă!

Divanul s-a înfiorat în tăcere.

S-a strecurat în stînga prea sfințitului Anastasie diacul de moldovenie Hristofor și a arătat, c-o unghie tivită cu negru, pe însemnarea de pe masă, pe cel dintîi chemat la județ, rostindu-i numele cu glas tare:

— Domnia sa pîrcălabul Irimia!

— Lipsește! a dat răspuns aprodul de la ușă.

Divanul a rămas o clipă nedumerit.

— Nu-i nimica, a grăit blînd Hristofor. Măritul Divan să hotărască — chiar înainte de a fi prins domnia sa pîrcălabul.

Părintele mitropolit a grăit:

— Împotriva acestuia mărturisește țara întreagă.

Juzii au ridicat mîinile: Așa este!"

(Mihail Sadoveanu, *op. cit.*, p. 364—365)

Cadrul solemn și grav în care se desfășoară judecata este evocat de Mihail Sadoveanu într-o perspectivă scenică. Se pot distinge:

— planul naratorului (vorbire indirectă, de exemplu, mișcările logofătului Radu sînt descrise în propoziții scurte, coordonate, prin verbe la perfectul compus,

[48] Cf. B. Cazacu, *Studii de limbă literară. Probleme actuale ale cercetării ei*, București, 1960, p. 146 și urm.; vezi și Albert Henry, *L'expressivité du dialogue dans le roman*, în *La littérature narrative d'imagination. Des genres littéraires aux techniques de l'expression*. Colloque de Strasbourg (23—25 avril, 1959), Paris, 1961, care subliniază că dialogul este folosit pentru a obține o prezentare „mai dramatică și mai vie" din punct de vedere psihologic (p.5).

Scanned with OKEN Scanner

utilizate la începutul propozițiilor, subliniind mișcările acestuia și marcînd caracterul lor succesiv; reacțiile divanului sînt consemnate în fraze concise, de asemenea la perfectul compus);

— planul personajelor (vorbire directă realizată prin dialog[49] cu verbele la prezent, marcată grafic prin semne de punctuație), care apar bine conturate și dobîndesc astfel pentru cititor o existență reală.

În combinarea, în textul narativ, a vorbirii indirecte cu vorbirea directă, se întîlnește și un procedeu care ține de limba vorbită: în transcrierea convorbirii dintre personaje apare, în replica unuia dintre ele, reproducerea unui alt dialog. Iată, de pildă, un fragment din nuvela *Hagi Tudose* a lui Barbu Ștefănescu Delavrancea, în care ctitorul bisericii „Sfînta Troiță" arată, într-o conversație cu enoriașii, cum se manifestă avariția hagiului. Pentru a înfățișa diversele aspecte ale zgîrceniei lui Hagi Tudose, naratorul îl pune pe ctitor să reproducă, în cursul unui dialog, convorbirile succesive ale hagiului cu diferiți negustori, un fel de variații pe tema *„vremuri grele"*. Convorbirile hagiului sînt numai în stil direct, cu verbele la prezent, fiind întrerupte de comentariile ctitorului introduse de narator prin același *„și pleacă"*:

„Și vorba se încinse ca focul.

— Să dea Hagiul?... Hagiul să dea?

— Dar nu l-ați văzut cum mișună prin circiumi și băcănii? zise ctitorul. Intră într-una, ia binișor o măslină, o duce la gură și-o strecoară prin gingii. Fol, fol, fol, o mestecă... « E, e, cum dai măslinele, dragă cutare? »... « — Atît ». — « Scump, scump de tot la așa vremuri... Vremuri grele! » Și pleacă... Intră peste drum. Șterpelește icrele de cosac. Rupe o bucățică, îi face vint. Pleasc, pleasc... « Cum petreceți icrele? »... « Atît » — « Scump. Scump, vremuri grele! » Și pleacă...

[49] În legătură cu elementele caracteristice dialogului, vezi precizările din T. Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică*, București, 1968, p.65: „Dialogul este caracterizat prin: *prezența* activă a celor doi parteneri și deci orientarea către celălalt, prin alternarea de replici — a căror lungime rămîne echilibrată, în așa mod încît să nu degenereze în monolog —, prin schimbul (relativ) *de informații* și printr-o *formă lingvistică* specifică — care este de obicei decelabilă —, și în special printr-o înlănțuire sintactic-contextuală dintre replici"; o expunere mai pe larg, în *Dialogul la copii*, București, 1961, p. 36—38. Cf. acum și Anca Runcan, *Propositions pour une approche logique du dialogue*, în *Versus. Quaderni di studi semiotici*, nr. 17, 1977, p. 13—26.

Se duce la pastramagiul din colț. « Ia să vedem, vericule, cum ți-e marfa, că nu mai dau pe la cutare ... » Ia o feliuță, îi face de petrecanie, « Cum o dați? » — « Pe parale și atit » « Aș, v-ați scumpit de tot. S-au dus vremurile alea ... Vremuri grele! » Și pleacă".

(Delavrancea, *Opere*, București, f.d., vol. I, p. 286)

Deosebirile dintre diverse registre: vorbirea indirectă, vorbirea directă a hagiului și reproducerea convorbirilor succesive ale hagiului cu negustorii sînt marcate grafic.

În proza epică clasică, cele două planuri apar net delimitate și diferențiate printr-un complex de trăsături distinctive. Proza epică modernă are tendința de a atenua diferența dintre cele două planuri și de a elimina chiar limitele dintre ele[50]. Anularea graniței dintre cele două registre ale povestirii se realizează, în special, prin procedeul numit „stil indirect liber" („erlebte Rede" — vorbire trăită).

În evoluția prozei literare românești, I. L. Caragiale este unul dintre primii autori care face apel, în narațiune, la stilul *indirect liber*[51]. Să luăm, de exemplu, un fragment din povestirea *Kir Ianulea*, care se impune atît prin forța evocării pitorești a mediului oriental al Bucureștilor din trecut, cît și prin diversitatea procedeelor stilistice folosite, care concură la realizarea valorilor expresiv-artistice. Construită pe opoziția dintre vorbirea indirectă (a povestitorului) și vorbirea directă (a personajelor), care se împletesc cu elemente de vorbire indirectă liberă incluse în textul narațiunii, nuvela

[50] Vezi discuția la Hans Sörensen *(Le problème du narrateur dans „I Malavoglia", de Verga)*, în *Language and Society, Essays presented to Arthur M. Jensen on his seventieth Birthday*, Copenhaga, 1961, p. 147—154, cu precizarea, nu lipsită de interes, că acest procedeu, considerat ca literar de diverși cercetători, „appartient à la langue parlée et même familière et au style oral du récit populaire", *loc. cit.*, p. 148); cf. și Seymour Chatman, *op. cit.*, p. 230.

[51] Vezi, pentru literatura română, Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, I, București, 1966, p. 179: „Alteori ... scriitorul transcrie gîndurile și sentimentele personagiilor, dar nu cu propriile lui cuvinte, [...], ci cu propriile cuvinte ale personagiilor. Apare atunci așa-numitul „stil indirect liber", efect stilistic foarte răspîndit la scriitorii naturaliști ai veacului trecut și pe care Caragiale — pare-se — îl introduce în literatura noastră"; cf. și Al. Andriescu, *Tehnica evocării în povestirile lui I. L. Caragiale*, în *Iașul literar*, 1962, nr. 6, p. 70 și excelenta monografie (teză de doctorat) a Mihaelei Mancaș, *Stilul indirect liber în româna literară*, București, 1972.

Kir Ianulea realizează noi procedee contextuale, care sporesc posibilitățile exprimării în proza epică românească.[52]

Fragmentul de mai jos înfățișează pe Acrivița, soția lui Kir Ianulea și principalul personaj feminin al nuvelei, care relatează în fața musafirilor o serie de amănunte menite să defăimeze o prietenă absentă:

„Într-o zi, stînd ei la masă împreună cu o sumă de musafiri, pînă s-aducă ciorba, a-nceput din chiar senin Ianuloaia să vorbească despre o prietină măritată, care nu se afla de față:

că s-a ținut cu beizadea cutare, un copil! și vodă, supărat foc, era să puie să-i taie coadele și s-o trimită surghiun la un schit tocmai în fundul munților;

că a prins-o odată bărbatu-său ziua-n amiaza mare, la Țurloaia, la chiolhan, la iarbă verde, cu consulul muscălesc și cu alți drăngălăi; țiganii îi trăgeau de unul singur «Măi cazace, căzăcele!» și ea chiuia și juca numa-n papuci cu palmele-n ceafă, apilpisită, ca un maladeț zaporojean;

că-ntr-un rînd, a plecat la Căldărușani, s-o spovedească sfinția-sa părintele Icanichie, și a stat acolo de miercuri în săptămîna patimilor pînă-n săptămîna luminată după izvorul tămăduirii; — se plimba toată noaptea cu duhovnicu-n luntre pe lună și cînta de răsuna locul «Frunzuliță lobodă, of! țato, gura lumii-i slobodă!» iar părintele lucra din lopeți și-i ținea isonul pe glasul al optulea ...

Și cîte alte grozăvii".

(I. L. Caragiale, *Opere*, III, ediție critică de Al. Rosetti, Șerban Cioculescu, Liviu Călin, București, 1962, p. 162)

Fragmentul prezintă particularități caracteristice prozei vorbite; avem impresia că autorul, care se identifică — în cazul de față — cu povestitorul, se adresează unui auditor fictiv și îi relatează evenimentele.

Primul alineat precizează cadrul de desfășurare a „intrigii". Următoarele trei alineate juxtapuse constituie un tot, marcat prin prezența acelorași elemente: vorbire indirectă, introdusă prin aceeași conjuncție *că* (după care urmează acumularea, de fiecare dată, a unei ample serii de determinări) și dispunerea grafică simetrică. În ansamblu, aceste trei alineate converg și alcătuiesc, în structura epică a poves-

[52] Vezi B. Cazacu, *Un procedeu al tehnicii narațiunii în „Kir Ianulea"*, în *Omagiu lui Alexandru Rosetti*, București, 1965, p. 115—118.

tirii, o adevărată „arie a calomniei" la adresa prietenei care nu e de față. Exclamația *un copil* ! („că s-a ținut cu beizadea cutare, *un copil* !") se inserează pe aceeași linie a tendinței autorului de a reține elementele vorbirii directe în stilul indirect. Această tendință o regăsim și în relatarea imediat următoare, în care narațiunea în stil indirect este întreruptă, pentru a face loc elementelor de vorbire directă, procedeu care contribuie la realizarea unui efect de actualizare:

> „și apoi le spune tutulor că acuma prietena nu se mai duhovnicește la Căldărușani: i-a pus lui Kir Ianulea gîndul ... «să-mi spargă casa !» Da o s-o prinză odată și n-o s-o ierte cum a iertat-o vodă ; o să puie s-o tunză ca la cazarmă pe ... și din «muscălească» și «călugărească» n-o mai scoate".
>
> (I. L. Caragiale, *ed. cit.*, p. 163)

Tehnica narațiunii în *Kir Ianulea* prezintă trăsăturile caracteristice prozei epice moderne, în care limitele dintre vorbirea directă și vorbirea indirectă sînt atenuate. Autorul, care se identifică cu naratorul, povestește, comentează și introduce în frază construcții de limbă vorbită ; el își împletește propria relatare cu vorbirea diverselor personaje, întrerupe desfășurarea vorbirii indirecte spre a reține elemente de vorbire directă și, trecînd de la un plan al narațiunii la celălalt, face apel la procedeele stilului indirect liber.

Caracteristică pentru narațiunea modernă este redarea amănunțită a gîndurilor personajului, a frămîntărilor sufletești, a dorințelor sale conștiente sau semiconștiente ; este așa-numita tehnică a consemnării fluxului conștiinței („stream of consciousness")[53], de obicei în stil indirect liber, practicată cu un remarcabil succes de James Joyce în romanul *Ulysses*. Procedeele narative desemnate prin acest termen aduc, în general, notații ale „realismului psihologic"[54] și au implicații asupra stilului.

---

[53] Termen lax, împrumutat din domeniul psihologiei mai vechi (W. James), însemnînd experiența personală, asemănată cu un curent care simbolizează continuitatea ei, care este folosit în contrast cu concepția despre o serie de stări discrete ; termenul apare azi mai ales în literatură, și nu în psihologie, cf. H. English and A. English, *Psychclcgical and Psychoanalitical Terms*, London, Longman, [1958], p. 113.

[54] Cf. Wayne Booth, *cp. cit.*, p. 213 ; se cuvine să observăm că aici este vorba despre o psihologie concepută de literați, și nu despre procesele studiate de psihologia științifică.

Iată, de exemplu, un fragment din zguduitoarea povestire *Moartea lui Iacob Onisia* de Geo Bogza, al cărei subiect este inspirat de o întîmplare din viața minerilor din Valea Jiului; autorul înfățișează tragicul sfîrșit al eroului, suspendat, în corfa înțepenită, deasupra prăpastiei:

„Minele și instalațiile de la suprafață erau pustii. Două zile și două nopți, nimic n-are să se mai miște în Vale. Iar el, rămas în corfă deasupra prăpastiei, avea să moară de foame și de frig. Îi veni să urle. În locul lui urlă un lup, la marginea pădurii, lîngă Dîlja.

Cît de greu aveau să treacă de acum înainte clipele! Și ce o să se întîmple cu el? Cum ies oamenii care au scăpat cu viață, din fundul galeriilor, clătinîndu-se pe picioare, cu felinarele stinse și cu hainele sfîșiate, așa se iveau gîndurile în mintea lui, chinuindu-l mai departe, întreținînd catastrofa. Dar aceste suferințe, oricît de violente, începură să pălească, în locul lor ivindu-se două senzații precise, care îi luară corpul în stăpînire. Îi fu foame. Îi fu frig...

. . . . . .

... Din ochii lui Onisia cîteva lacrimi se desprinseră și alunecară în lungul obrajilor aspri înghețind.

— Doamne, Dumnezeule, nu mă lăsa, Doamne, Dumnezeule, murmurară buzele lui în timp ce privea mortificat măreția ce începea să se desfășoare.

. . . . . .

Atunci, acest peisaj polar, în care numai marile umbre ale munților se mișcau, se însufleți deodată și nădejdea încolți în sufletul lui Onisia. Dar ea fu ca și luminile care se jucau deasupra munților — ireală — fără nici o putere față de pirghia grea a destinului care rămase așa cum căzuse la început, peste pieptul, peste viața, peste inima minerului din Aninoasa".

(Geo Bogza, *Moartea lui Iacob Onisia*, în vol. *Scrieri în proză*, II, București [1956], p. 281—283)

Povestirea lui Geo Bogza tratează filozofic o temă împrumutată din reportaj. Mesajul scriitorului este un vibrant omagiu adus omului înfrînt de soartă. Autorul notează cu fidelitate ce simte și ce gîndește personajul. În prezentarea fluxului stărilor și gîndurilor eroului („Îi fu *foame*. Îi fu *frig* ..." ; „așa se iveau acum *gîndurile* în mintea lui, chinuindu-l mai departe"...), este de remarcat alternarea diverselor registre ale vorbirii: trecerea de la stilul indirect la stilul indirect liber și, apoi, la stilul direct („Îi veni să urle. În locul lui urlă un lup, la marginea pădurii, lîngă Dîlja. Cît de greu

aveau să treacă de acum înainte clipele! Și ce o să se întîmple cu el?..."; „Doamne, Dumnezeule, nu mă lăsa, Doamne, Dumnezeule, murmurară buzele lui în timp ce privea mortificat măreția ce începea să se desfășoare").

Succesiunea determinanților din tripticul final, cu valoare stilistică de insistență, accentuează tragicul situației, sugerînd parcă loviturile implacabile ale unui destin inexorabil („pîrghia grea a destinului, care rămase așa cum căzuse la început, peste *pieptul*, peste *viața*, peste *inima* minerului din Aninoasa").

Folosirea metodei „fluxului conștiinței" afectează stilul; fragmentul reprodus exprimă însă cursul gîndurilor și frămîntărilor eroului, activitatea conștiinței sale, într-o formă, aș spune, „clasicizantă", în sensul că ele sînt înfățișate într-o anumită ordine și, mai ales, cu respectarea normelor gramaticale (spre deosebire de modul cum e reprezentat procedeul de gîndire, cu o tranziție rapidă a ideilor și sentimentelor, la un scriitor ca J. Joyce).

* * *

Prin reflecțiile și precizările de mai sus am urmărit să subliniem, încă o dată, valorile estetice și morale ale „acestei întîlniri misterioase a două conștiințe"[55] care este l e c t u r a.

N-am insistat, însă, asupra elementelor caracteristice unei științe a povestirii — n a r a t o l o g i a — despre care Tz. Todorov menționa, în 1969, că încă nu există [56].

Am urmărit să indicăm, propunînd cîteva concepte operatorii, unele repere privind modul în care p o a t e l u a c u n o ș t i n ț ă, în practică, cititorul de opera literară, în cazul de față, de textul literar narativ. Necesitatea de a orienta pe cititor în receptarea *(= lectio)* mesajului *(= scriptio)* naratorului, de a-i crea ceea ce noi am numit o „disponibilitate specifică" față de text apare evidentă.

Datele care facilitează decodarea unei opere literare se găsesc în însuși textul ei, dar ele trebuie raportate la mediul social, deoarece toate elementele triadei autor-operă-cititor

[55] „... cette rencontre mystérieuse de deux consciences que constitue la lecture", *Qu'est-ce qu'un texte, Eléments pour une herméneutique* par Louis Bouyer, Alain Michel, Monique Parent, Jacques Perret, Joseph Schmidt, sous la direction d'Edmond Barbotin, Paris, 1975, p. 9.

[56] Cf. Tz. Todorov, *Grammaire du Décameron*, The Hague-Paris, 1969, p. 10; vezi, însă acum, Mieke Bal, *Narratologie. Les instances du récit*, Paris, 1977.

aparțin unor anumite structuri sociale concrete [57]; ignorarea acestui factor explică insuficiența conceptului de „competență literară" (expresia are și unele conotații specifice gramaticii generative), pe care îl preconizează unele sisteme normative de formare a cititorului, dar care nu ține seama de această realitate.

Am fi putut discuta, de asemenea, în ce măsură cercetarea semiologică poate oferi, în general, un cîmp mai larg lecturii și, în special, problemei receptării operei literare narative în perspectiva unei teorii universale a comunicării și a tehnicii descrierii situațiilor de comunicare în timp și spațiu [58].

Tineretul trebuie învățat „să citească", să practice lectura textului literar[59]. Încercarea de tipologie a narațiunii (auctorială, la persoana I singular, impersonală), pe baza unor opere din literatura română, ca și examinarea sumară a tehnicii folosite în prezentarea vorbirii autorului și a vorbirii personajelor (stil direct, dialog, stil indirect, stil indirect liber) au sugerat doar cîteva indicații, strict necesare, pentru lectura modernă a textului literar narativ.

---

[57] Cf. Daniel Delas et Jacques Fiolet, *Linguistique et poétique*, Paris, 1973: „... metoda oricărui decodaj este înscrisă pe de o parte chiar în text și pe de altă parte este deschisă intervenției structurante a cititorului" („la méthode de tout décodage est d'une part inscrite dans le texte lui-même et d'autre part ouverte à l'intervention structurante du lecteur"), p. 194; vezi și Jean-Michel Adam (avec collaboration de Jean-Pierre Goldstein), *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique de textes*, Paris, 1976, p. 255: „... trebuie să reintroducem legătura locutor-receptor în interiorul regulilor sociale și ideologice și nu numai lingvistice" („... il faut reintroduire le lien locuteur-recepteur à l'intérieur de règles sociales et idéologiques et non simplement linguistiques", p. 255).

[58] Cf. Umberto Eco, *La struttura assente. Introduzione alla ricerca semiologica*, Milano, 1968, p. 99.

[59] Cf. Tatiana Slama-Cazacu, *Treapta decodării lingvistice în receptarea textului literar*, în *Studii și cercetări lingvistice*, 5 (XXVIII), 1977, p. 525—536; *idem*, *Cîteva aspecte teoretice și practice ale lecturii ca realizare completă a decodării mesajului scris*, în *Limbă și literatură*, 1978, p. 415—424.

Scanned with OKEN Scanner

DE LA EXEGEZA CRITICĂ LA SOCIOLOGIA LECTURII

PAUL CORNEA

1. Dacă privim diversele strategii critice ale trecutului ori ale vremii noastre de la o distanță convenabilă, spre a identifica nu atît procedeele utilizate, cît unghiurile de atac, reiese că în centrul atenției s-au aflat și continuă să se afle trei „eroi" — sau, ca să vorbim în limbajul zilei, trei „actanți" — ai comunicării literare: *autorul — opera — lectorul*. E adevărat că simpatiile criticilor i-au afectat în mod inegal și încă azi se distribuie în chip diferit. De pildă, deși toate abordările rămîn posibile, iar practica cercetării le și ilustrează, ici și colo, pare că în momentul de față se manifestă un surplus de interes pentru studierea fenomenului „receptării"; de la un timp încoace nu se mai fac „exegeze", ci „lecturi"; iar publicul, instanță invocată mai mult retoric pînă de curînd, devine un obiect de studiu privilegiat. În schimb, spre sfîrșitul veacului trecut, în epoca de dominație a pozitivismului, specialiștii se ocupau aproape în exclusivitate de autor și de mediul socio-istoric, în calitatea acestuia de „autor al autorului". Ulterior, a venit rîndul școlilor imanentiste, zăvorîte cu obstinație în incinta textului și refuzînd programatic să ia act de ceea ce exista dincolo ori dincoace de hotarele lui.

Să fie, așadar, cu putință să vorbim de o logică a mișcării critice conducînd de la studiul autorului la studiul textului și de la studiul textului la studiul receptării? Unii cercetători sînt de această părere. Întrucît ne privește, ni se pare că generalizările prea largi sînt imprudente. Oricum, un fapt incontestabil e că problematica receptării ține actualmente capul de afiș. Și cu atît mai mult cu cît limitele inerente studiilor de tip genetic sau structuralist au devenit tot mai evidente, ca și faptul că ele nu ne pot oferi o viziune integratoare asupra literaturii.

2. Premisa studiilor de tip genetic, de ieri și de azi, e că opera literară constituie rezultanta unui complex de factori, reductibili în ultimă instanță la: mediul socio-istoric, tempe-

Scanned with OKEN Scanner

ramentul, apartenența socio-culturală și formația intelectuală a autorului, evenimente majore ce i-au modelat personalitatea, „sursele" livrești de inspirație etc. Întrucît acești factori condiționează creația, cercetătorul năzuiește să stabilească, printr-o anchetă laborioasă și detaliată, impactul fiecăruia, îndeosebi aportul structurării lor globale, la nivelul biografiei, în producerea textului. Nu e greu de văzut că studiile genetice se bazează pe trei supoziții:

a) *A cunoaște un obiect înseamnă a-i afla cauzele care i-au dat naștere.* În critică, la fel ca în științele naturii, sarcina de căpetenie e de a *explica*, adică de a stabili un lanț cauzal. Sau, cu cuvintele lui Gherea: „criticul trebuie să analizeze psihicul artistului pentru a explica opera lui; însă această stare psihică e pricinuită, atîrnă de psihicul cercului în care se învîrtește artistul, de al poporului din care face parte; deci după ce am aflat legătura între opera artistică și între artist, trebuie să aflăm și legătura între opera artistică și poporul din care face parte artistul. Mai departe, psihologia unui popor atîrnă de mediul natural în care trăiește poporul, atîrnă în mare parte de întocmirile politico-sociale ale acestui popor, deci trebuie de aflat legătura între opera artistică și mediul natural și social în care trăiește artistul"[1].

b) Cea de-a doua supoziție derivă din cea anterioară și o putem denumi, a *tranzitivității*: ea postulează că între existență și operă subsistă o relație necesară și nemijlocită. O poezie împovărată de tristețe trimite la un moment sumbru din viața autorului. Atmosfera saturniană, de morbidețe și rafinamente sibarite, „fin du siècle", din *Craii de curtea-veche* corespunde cu complexul de frustrație al autorului, copil nelegitim, trăind într-o izolare orgolioasă, obsedat de o aristocrație pe care o mima în costumație, protocol de viață și formă de spirit.

c) Cea de-a treia supoziție e a transparenței: orice operă transmite un mesaj univoc și recuperabil, care răspunde intenției creatoare; textul îl exprimă pe autor întrucît literarul și non-literarul nu numai că se articulează fără șoc, dar și funcționează omogen.

Criticii genetice i s-au adus în decursul timpului obiecțiuni fundamentale, ceea ce face ca situația ei actuală să nu fie din cele mai bune. Toate supozițiile pe care le-am amintit au fost contestate. S-a arătat astfel încă de mult (la noi faptul

[1] C. Dobrogeanu-Gherea, *Studii critice*, vol. I, București, 1956, p.65—66.

Scanned with OKEN Scanner

a fost pus în lumină de D. Caracostea, încă în 1926) că trebuie deosebit între „eul" biografic și „eul" creator. Cel ce scrie opera nu e autorul, ci o ipostază a sa, uneori substanțial diferită. Relația de la existență la literatură nu e niciodată nemijlocită și nici numai de reproducere, ci și de compensare ori de substituire. Faptele de viață nu se integrează în operă „tale quale", ci sînt filtrate în funcție de factori multipli (ideologia grupului social, sistemul convențiilor literare în uz etc.) și convertite în materie verbală, adică supuse unei ordini dotate cu propria-i productivitate. De aceea „intenția" nu e lesne de aflat — adesea, mai ales în operele moderne, de structură polifonică, e vorba de un evantai de intenții — și, în orice caz, ceea ce-și propune autorul e cu totul altceva decît ce ne demonstrează realizarea artistică propriu-zisă.

Caracteristic pentru situația actuală e că pînă și mulți cercetători marxiști simt nevoia să se distanțeze de genetismul de tip clasic. Astfel, Lucien Goldmann, ridicîndu-se împotriva biografismului naiv care continuă să prolifereze în rîndurile unor istorici literari rutinieri, atrăgea atenția că „cea mai grosolană și totuși cea mai răspîndită neînțelegere ... este aceea care confundă materialismul dialectic cu teoriile lui Taine și care atribuie materialismului dialectic explicarea operei prin biografia autorului și prin mediul social în care acesta a trăit[2]". Simptomatic este și faptul că manualele de istorie literară, care-și modifică structura cu o extremă încetineală (pe măsură ce inovațiile se învechesc și sînt digerate de forurile academice) acordă în vremea din urmă un spațiu din ce în ce mai restrîns biografiilor; acestea sînt expuse sub formă de „medalioane", năzuind nu atît să explice creația, cît să informeze asupra numelor ilustre, care aparțin Pantheonului și, ca atare, intră în bagajul cultural al omului educat.

Revalorizarea criticii genetice pare să treacă, în orice caz, cum a arătat Sartre, prin eliminarea vechiului cadru conceptual, postulat de Taine-Brandes-Plekhanov (la noi, pînă la un punct, de Gherea) și adoptarea unei perspective fin dialectice, care să conjuge un marxism nedogmatic, „deschis", cu unele, cel puțin, din achizițiile psihanalizei.

3. Revendicarea unui *primat al textului* datează încă din perioada interbelică. La originea sa e o reacție anti-pozitivistă, egal resimțită de protagoniștii diverselor curente de „Literatur-

[2] L. Goldmann, *Sociologia literaturii*, cuvînt înainte de Miron Constantinescu, ediție I. Pascadi, București, 1972, p. 114.

wissenschaft" (formalismul rus, fenomenologia, școala „integralistă poloneză, „new-criticism"-ul american etc.), ca și de reprezentanții criticii foiletonistice, de obîrșie impresionistă, care se simțeau sufocați de scientismul lansoniștilor și voiau să instaureze un dialog viu și fertil cu operele literare înseși. Nota comună a tuturor acestor tendințe constă în definirea literaturii ca un domeniu autonom și specific, căruia îi e adecvată o anchetă de tip „imanent". De aci, negarea pertinenței relației cauzale, accentul pe noțiunea de „funcție", punerea în paranteză a oricărei facticități exterioare.

Inițiată încă dinaintea celui de al doilea război mondial, centrarea analizei pe text dobîndește un caracter exclusivist și sistematic de abia în anii 60, odată cu explozia structuralismului. Sub influența lingvisticii saussure-iene, se preconizează acum instalarea în sincronie și studiul textului ca o pură construcție verbală; abandonînd dicotomia tradițională: fond-formă, descrierea operează la nivelul semnificanților (partea sensibilă a semnului), tinzînd să pună în evidență relațiile pe care aceștia le instituie în cadrul diferitelor „straturi" ale textului (fonetic, morfologic, sintactic) și de la un strat la altul (în baza principiului rezonanței, definit de R. Jakobson drept „proiectarea echivalenței de pe axa selecției pe axa combinării"[3]).

Cercetarea structuralistă a exercitat și, în parte, mai exercită încă un mare ascendent asupra spiritelor, părînd că oferă un remediu sigur împotriva subiectivismului, fatalitatea ce apasă asupra studiilor literare. Ea postulează o anchetă *obiectivă* (constînd în descrierea mecanicii operei, în afara oricărei judecăți de valoare ori interpretări), *centripetă* (axată pe procedee și limbaj, deci dirijînd tirul critic spre inima cetății, spre ceea ce reprezintă „literaritatea" literaturii), *analitică* (uzînd de o tehnică a destructurării obiectului, singura indicată spre a afla cum e fabricat).

Cu timpul, după epuizarea entuziasmului inițial, puțin propice reflecției critice, structuralismul a început să-și evidențieze laturile vulnerabile. Astfel, experiența a arătat că formalizarea excesivă, pe calea modelării, duce la o combinatorie de figuri și semne operatorii, care ignoră caracterul de unicat al operei literare și anulează diferența dintre capodoperă și rebutul artistic. Pe de altă parte, absolutizarea „insularității", ruperea operei de contextul socio-istoric s-a dovedit

[3] R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, 1963, p. 220.

Scanned with OKEN Scanner

de rău augur. În primul rînd, fiindcă textele se clarifică unele în raport cu altele și în funcție de sistemul de convenții al epocii. Apoi, fiindcă nici o scriere literară nu există în sine, ci numai în relație cu cineva care o instituie printr-un act de lectură.

Dar dacă opera își dobîndește statutul „artistic" în procesul comunicării, reiese că semnificația ei depinde nu numai de felul cum e configurată obiectiv, ci și de felul cum e citită subiectiv. În alți termeni, „sursa principală de varietate a lecturilor rămîne varietatea lectorilor"[4]. Tocmai acest punct decisiv a fost escamotat de prima generație structuralistă. Ea pretindea că dă *Descrierea* textului și nu o descriere, subînțelegînd că „structura" ar constitui un invariant și nu o ipoteză de lucru. Însă, în realitate, orice analiză, dincolo de constrîngerile textului, care pînă la un punct orientează decodarea, acordă ponderi variabile diverșilor constituienți și aplică grile descriptive diferite. Cu cît o operă e mai densă sub raport semantic și cu cît se subsumează mai direct unei estetici a ambiguității (atît de frecventă în vremea noastră), cu atît e mai puțin reductibilă la o interpretare canonică. „Structura" nu trebuie „substanțializată": e o „unealtă" a analizei, nu un „lucru", iar discursul structuralist constituie, vrînd-nevrînd, deși în mai mică măsură decît alte discursuri critice, un soi de text proiectiv, deoarece comprehensiunea e totdeauna impură, mereu percutată insidios de o judecată de valoare.

Conștiința acestor limite și a altora, asupra cărora nu ne putem opri aci (ex.: tendința de a transforma „metoda" într-o filosofie ori interpretarea structurii, prin estomparea tensiunilor și a contradicțiilor, ca o stare de echilibru durabil) a alimentat și continuă să alimenteze nenumărate încercări de revizuire. Ele se manifestă adesea în mod neașteptat, aruncînd punți peste prăpăstii, asociind poziții pe care totul ar părea să le opună. Un exemplu tipic îl constituie „structuralismul genetic"; formula (împrumutată de Goldmann lui Jean Piaget) a ajuns atît de tocită prin frecvență, încît a încetat să ne mai surprindă; și totuși ea așază laolaltă antiteze: sincronia și diacronia, structura și istoria, comprehensiunea și semnificația. Prolificitatea structuralismelor, care încearcă să corecteze rigiditățile structuralismului, adaptîndu-l la cerințele intrinsece literaturii, e incontestabilă. Dar expan-

[4] Silvian Iosifescu, *Configurație și rezonanțe*, București, 1973, p. 398.

siunea aceasta nu reprezintă oare un declin sau, în tot cazul, o ieșire din vogă?

4. Interesul pentru cititor, ca destinatar, judecător și complice al actului de creație, a cunoscut în decursul timpului momente de vîrf și momente de eclipsă. În societățile primitive și în culturile orale, receptorul e cel care condiționează natura lucrării artistice sau, în orice caz, îi impune „ambalajul" (cu alte cuvinte, formele stereotipate și redundanțele menite să facă opera inteligibilă și eficace). Relegarea receptorului într-un rol marginal, distanțarea autorului de cel căruia i se adresează, e o consecință a generalizării relațiilor de piață: pe măsură ce literatura devine o ramură a industriei cărții, contactul direct între producător și consumator se întrerupe, fiind înlocuit de jocul de basculă dintre ofertă și cerere.

Acestui divorț dureros între scriitor și public romantismul i-a oferit o cauțiune iluzorie prin cultul individualității geniale și exacerbarea originalității; ca să explice fetișismul mărfii, el postula o incompatibilitate de statut ontologic; izolarea silită și deplorabilă a artistului era astfel sacralizată, devenind un destin. Dimpotrivă, luminismul și socialismul, ideologii raționaliste și democratice, care urmăreau culturalizarea maselor și aveau nevoie, spre a triumfa, de un consens majoritar, au încercat să restabilească legătura nemijlocită a creatorului cu cei pentru care lucrează. La fel, mișcările de eliberare națională de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea au manifestat o vie preocupare față de nivelul, cercul de interese, gusturile și disponibilitățile cititorului. Exemple în acest sens abundă la toți militanții renașterii naționale, de la corifeii Școlii ardelene pînă la pașoptiști, îndeosebi la pașoptiștii conducători de publicații și nuclee editoriale (Asachi, Heliade, Kogălniceanu, Barițiu), direct confruntați cu necesitatea de a dialoga efectiv cu publicul. În același spirit, socialiștii noștri de la sfîrșitul secolului al XIX-lea s-au străduit să folosească în propaganda lor un limbaj simplu, clar, accesibil păturilor defavorizate și o tematică adecvată nevoii de a demasca exploatarea oamenilor muncii. Cu pătrunderea și agerimea ce-l caracterizau, Dobrogeanu-Gherea a teoretizat chiar necesitatea studierii publicului, ca o latură complementară și indispensabilă a oricărei istorii serioase a literaturii. „Că o mișcare literară fără literați e un nonsens, pricepe oricine — scria el — dar că o mișcare literară fără cititori e iarăși imposibilă, pentru unii nu-i tot așa de clar. Cauza acestei nepriceperi e că în toate

Scanned with OKEN Scanner

istoriile literare se analizează numai scriitorii fiecărei epoci, nu însă și publicul cititor, parcă acesta din urmă nici n-ar exista. Adevărul e însă că publicul e tot așa de important ca și scriitorii"[5].

Recomandarea lui Gherea a rămas fără ecou, ca multe altele, care i-au urmat, de la noi și de aiurea. A trecut astfel neobservată — ca să dăm un singur exemplu — remarcabila lucrare a pedagogului rus N. Rubakin (*Introduction à la psychologie bibliologique*, 1922), care demonstra, pe baza unui vast material de referință, că „o carte, în măsura în care e citită, depinde de cel ce o citește" și că „lectura nu e altceva decît antropomorfismul lectorului"[6]. De abia sclipitorul eseu al lui Jean Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?* (1946) pare să fi zdruncinat indiferența generală și să fi contribuit la o oarecare schimbare a climatului de opinie. De aci înainte, în orice caz, luările de poziție încep să se înmulțească — semn că problematica receptării solicită tot mai imperios atenția și că-și croiește drum spre rampă, acolo unde bat proiectoarele și surîd fotogenic marile „star"-uri.

Era inevitabil ca dezvoltarea uriașă, fără de precedent, a comunicațiilor de masă, survenită în ultimele trei decenii, să impună drept sarcină prioritară științelor umane studiul modului în care se transmit mesajele, a tehnicilor care pot să le sporească lizibilitatea și efectul persuasiv, a mijloacelor de a le controla și dirija fluxul în direcția voită. Și dacă, într-o primă fază, specialiștii erau în mod firesc tentați să se ocupe mai ales de „ceea ce fac comunicațiile de masă celor care le recepționează", într-o a doua etapă a trecut pe primul plan preocuparea de a ști „ce fac indivizii receptori cu comunicațiile de masă, cum le simt, căror roluri, căror funcțiuni, căror nevoi ale lor le corespund"[7]. În această ambianță, studiul lecturii, sub toate aspectele sale, ca finalizare a actului de creație, dar și ca formă a consumului cultural, capabil să alieneze masele ori, dimpotrivă, să le ofere instrumentele eliberării, capătă o importanță considerabilă.

---

[5] C. Dobrogeanu-Gherea, *Op. cit.*, vol. I, p. 238.

[6] R. Escarpit a scos din uitare, în 1970, cartea deschizătoare de orizonturi a lui N. Rubakin, reproducînd un capitol în anexele culegerii *Le littéraire et le social*, Paris, 1970.

[7] G. Friedmann, *Sociologia comunicațiilor de masă*, apud *Sociologia franceză contemporană*, antologie de I. Aluaș și I. Drăgan, București, 1971, p. 602.

Scanned with OKEN Scanner

5. Nu ne vom ocupa în rîndurile de față de critica propriu-zisă (de tip „cronică") ori de tehnicile interpretării (ermeneutica), forme de comentariu sistematic al textului, care sînt tot „lecturi" dar centrate asupra autorului sau operei. Noutatea cercetărilor actuale constă în faptul că lectura e privită ca „lectură". Din acest punct de vedere par să se contureze trei modalități extrem de diferite în proiectul și procedurile lor. Prima rezidă într-o anchetă de tip imanent, efectuată în interiorul textului și avînd drept scop să dezvăluie imaginea pe care autorul și-o face despre cititor. Cea de a doua e extrinsecă: obiectul cercetării îl formează cititorul real, istoricește determinat și relațiile sale cu autorul, ori opera. O a treia modalitate constă în studiul „procesului" lecturii, privit fie din perspectiva actului fiziologic, fie din aceea a logicii comprehensiunii.

E neîndoielnic că amploarea, diversitatea, am fi tentați să spunem, importanța celor două direcții de lucru amintite sînt inegale. Ancheta de tip intrinsec — ca să rămînem pentru moment la ea — datează de puțină vreme și constituie, deocamdată cel puțin, un instrument auxiliar al criticii interne, lipsit de autonomie. La temelia ei stă o observație pe care Henri James o enunță în felul următor: „autorul vrea să-și creeze cititorul aproape în aceeași măsură în care își creează personajele". Întreprinderea e pe cît de necesară, pe atît de riscantă: „cînd îl creează strîmb, adică atunci cînd îl face indiferent, cititorul nu lucrează, iar scriitorul o duce greu. Cînd îl creează bine, cînd îi stîrnește deci interesul, cititorul face atunci chiar jumătate din treabă"[8].

A-l căuta pe cititor în structurile textului, cu alte cuvinte, a-l descoperi pe interlocutorul autentic al autorului, care comandă conotațiile și stratagemele scriiturii, și nu pe destinatarul iluzoriu, menționat în interviuri și declarații protocolare, înseamnă a decripta intenționalitatea obiectivă a operei, a pătrunde realmente în intimitatea actului de creație. Imaginea receptorului e uneori conturată cu claritate, ca, de pildă, în nuvelele lui Maupassant ori în *Hanu Ancuței* de Sadoveanu, unde ea se confundă cu auditoriul ce-l înconjoară și-l asistă pe personajul-narator, investit cu funcția de a povesti o întîmplare.

Alteori, cititorul e exterior operei, deținînd locul publicului la un meeting, într-o sală de conferințe ori un amfiteatru, pe

[8] Wayne C. Booth, *Retorica romanului*, București, 1976, p. 79.

Scanned with OKEN Scanner

care un vorbitor îl interpelează uzînd de prerogativele mai mult ori mai puțin indiscrete ale retoricii de tribună ori de catedră. În romanul clasic, scris la persoana a III-a, cititorul e implicat fie prin identificare cu unul dintre eroi, fie prin asimilare cu punctul de vedere al autorului.

Modernii, în setea lor nepotolită de experiment, au modificat la nesfîrșit aceste scheme, răsturnîndu-le, combinîndu-le, îndeosebi sporindu-le cu variante din cele mai sofisticate. Așa, de pildă, spre a bruia procesul de proiecție care se axează de obicei pe personajul creditat a-l reprezenta pe autor (și cu atît mai mult cînd el este și naratorul), acest personaj e pus să săvîrșească o crimă, ca în *Asasinarea lui Roger Ackroyd* de Agatha Christie, ori să ilustreze o comportare morală abominabilă, ca în *Voyage au bout de la nuit* de Céline La Allain Robbe-Grillet; identificarea e, de asemenea, imposibilă, căci orice prezență umană e suprimată iar obiectele trăiesc o viață autonomă, în același timp, opacă și fascinantă, constituind singura realitate accesibilă; în această situație, cititorul devine un observator acut, dar pasiv, căruia i se cere să privească, nu să semnifice.

Ar fi totuși greșit să se creadă că scriitorii clasici nu pun probleme. Un singur exemplu, în acest sens, dar edificator: sclipitorul roman al lui Diderot, *Jacques le fataliste et son maître*. Cititorului i se atribuie aici roluri diverse și contradictorii: uneori, el apare în postura unui martor complezent, dar susceptibil, pe care autorul îl tratează cu menajamente și o politețe obsecvioasă, încercînd să-i justifice efectele insolite de stil ori divagațiile neconformiste sub raport etic; alteori, dimpotrivă, e un complice, dispus să se amuze de șotiile celor doi eroi, luînd partea cînd a stăpînului, cînd, mai frecvent, a valetului; în fine, cititorul se manifestă și ca un alter-ego al autorului, însărcinat să demistifice trucurile scriiturii, să divulge tertipurile care dau materiei romanești iluzia adevărului.

În două vorbe, spre a încheia această succintă prezentare, să notăm că cercetările asupra cititorului implicit depășesc problematica analizei structuraliste, întrucît sînt selective și strict funcționale. În adevăr, se fundează pe o singură perspectivă privilegiată (cine e „partenerul" autorului?) și urmăresc repercusiunile modelului semantic la nivelul sintactic și verbal (ce mijloace de expresie îl „tematizează" pe cititor?). În planul teoretic general, tind să instituie o taxinomie a rolurilor lectorului (imanent) în scopul unei mai

Scanned with OKEN Scanner

clare comprehensiuni a actului de creație ca mișcare „spre", ca investiție retorică.

6. Cercetarea extrinsecă a lecturii se desfășoară actualmente pe planuri atît de diverse și comportă o atît de vastă rețea de activități, încît nu e deloc ușor să le găsim numitorul comun. Credem că principalele direcții de lucru ar putea fi sistematizate la următoarele trei:

A) *lectura considerată ca latură a comunicării literare* (estetica și stilistica recepției);

B) *lectura ca fenomen socio-istoric* (istoria receptării critice și istoria publicurilor);

C) *lectura ca fenomen de masă contemporan* (sociologia și pedagogia lecturii).

7. A — Modelul comunicațional propus de teoria informației (emitent — mesaj — receptor), aplicat de R. Jakobson în poetică și de R. Escarpit în analiza instituției literare, stă la baza unor încercări recente de a pozitiva studiul raporturilor dintre text și cititor. În acest sens, una dintre teoriile cele mai noi, care se bucură de mare vază în țările germanice, este cea a „esteticii recepției" (Rezeptionsästhetik), dezvoltată de Hans Robert Jauss în *Literaturgeschichte als Provokation* (Frankfurt, 1973) și în alte lucrări ale sale ori ale colaboratorilor[9]. Caracteristică lui Jauss îi e atît contestarea autonomiei artei, cu corolarul ei: primatul analizei estetico-formaliste, cît și îndepărtarea de istorismul tradițional, centrat pe un determinism rigid, mai mult ori mai puțin univoc. Originalitatea demersului său constă în inversarea anchetei genetice: spre a afla „cauza" eficientă a operei se postulează interogarea cititorilor, nu a autorului, întrucît cititorii sînt cei care, prin adeziune sau refuz, orientează creația, tinzînd s-o conformeze „așteptărilor" lor... „Orizontul de așteptare" (Erwartungshorizont) constituie conceptul-cheie al teoriei. Din păcate, el nu e suficient clarificat, ceea ce și explică multe din obiecțiunile aduse lui Jauss. Ne putem astfel întreba dacă e vorba de un concept aplicabil individului sau colectivității? Și, în ultimul caz, cărei colectivități: microgrupului social, clasei, națiunii, epocii? Apoi, explicația prin „orizontul de așteptare" (sau de „predispoziții" — cum traduce

[9] Spre ex.: culegerea *Rezeptionsästhetik* hrsg. von Rainer Warning, München, 1975. Despre școala lui Jauss, un bun articol a dat Andrei Corbea: *Istoria literară și funcția socială a literaturii*, în *Revista de istorie și teorie literară*, nr. 3, 1976.

Scanned with OKEN Scanner

Andrei Corbea) pare a valida continuitatea procesului literar, nu însă rupturile și schimbările de linie directoare. În fine, conținutul noțiunii — așa cum îl descrie Jauss — reprezintă o ipostază de suprafață, constînd în cunoașterea de către receptor a normelor care guvernează genurile, limba literară și preferințele artistice curente, fără a aproxima structurile mentale de adînc. Pentru toate aceste motive, teoria lui Jauss, deși seducătoare în principiul ei, oferă deocamdată puține perspective unei renovări de substanță a istoriei literare. Cîtă vreme „orizontul de așteptare" nu e clar definit și nici reconstituibil, explicarea „succesului" literar prin concordanța cu trebuințele spirituale ale publicului rămîne intuitivă (așa cum a fost sugerată de Gherea, Lanson, Ibrăileanu etc.), funcționînd, în cel mai bun caz, post-festum, în virtutea maximei lui Hegel că tot ce e real e și rațional...

O tentativă situată tot în axa „esteticii receptării", dar tinzînd să dea o bază empirică problemei raporturilor dintre text-cititor, s-a ivit în ultimul timp în R. F. a Germaniei și în Olanda. Pentru a pune în lumină în mod obiectiv existența unor similitudini sau discrepanțe, Rien T. Segers propune confruntarea „codului operei" cu „codul cititorului". Spre a determina „codul operei" trebuie pornit de la lista trăsăturilor caracteristice genului căruia îi aparține opera respectivă; ulterior, o analiză la obiect va stabili care din aceste trăsături pot fi regăsite în opera discutată. Cu mult mai complicată e problema identificării „codului cititorului": calea recomandată e a anchetei pe bază de chestionare, întocmite și aplicate cu sprijinul unor experți, psihologi și sociologi. Compararea celor două coduri urmează să evidențieze dacă relația ce se instituie aparține, după distincția lui J. Lotman, „esteticii identității" (cititorul cunoaște codul operei, nu însă mesajul — caz tipic: romanul polițist) sau „esteticii opoziției" (cititorul nu cunoaște codul textului, dar reușește să-l descifreze — cazul unei percepții literare; cititorul ignoră codul textului și nu-l poate descifra — cazul unei percepții non-literare) [10]. Mai e nevoie să spunem că, deocamdată cel puțin, metoda propusă de Rien T. Segers pare greoaie, puțin adaptată unei analize mai fine a receptării care să depășească stadiul evidențelor intuitive?

Cea mai ingenioasă, cea mai atrăgătoare, dar și cea mai paradoxală dintre teoriile care vor să plaseze receptarea în

[10] Rien T. Segers, *Semiotics, information theory and the study of literature*, în *Neohelicon*, IV, nr. 3–4, 1976, p. 84–87.

centrul științei literare e probabil stilistica lui M. Riffaterre, profesor la Universitatea Columbia din S.U.A. Spunem „paradoxală" pentru că țelul urmărit de Riffaterre, și anume de a crea un model obiectiv de analiză a stilului pare total-mente contradictoriu cu axarea pe „receptor" — sursă permanentă de relativizare a judecății critice și, ca atare, promotor prezumtiv al impresionismului. Dar „receptorul" savantului american nu e nici cititorul de rînd, nici criticul-cititor privilegiat, ci „arhi-lectorul", definit drept suma (și nu media!) tuturor informatorilor (cititori obișnuiți, critici, analiști etc.) care se confruntă cu un text și-i semnalează punctele nevralgice. Așa-zisele „puncte nevralgice" (sînt alese doar elementele care rețin atenția unui mare număr de informatori) corespund efectelor de stil; acestea *nu pot* să nu fie percepute (oricît de mare ar fi neglijența receptorului!), întrucît reprezintă elemente imprevizibile, codate *anume* spre a limita libertatea de interpretare în procesul decodării.

Imprevizibilul e însă o noțiune de relație, care se clarifică raportînd-o la perechea ei complementară, la „previzibil", adică la normă. Dar pentru Riffaterre [11], spre deosebire de Spitzer, Wellek-Warren, Bruneau, Guiraud și atîția alții, norma nu este limba curentă, nici vreuna din variantele ei (limba științelor, limba prozei etc.), deoarece toate acestea au o existență ideală, neputînd determina hotarul dintre ceea ce e licit și ceea ce constituie o abatere (écart). Ideea originală și fecundă a lui Riffaterre e că norma rezidă în însuși contextul operei; faptul de stil e inserția unui element surpriză în secvența verbală, perceperea unui contrast în raport cu ceea ce textul anterior ne predispune să așteptăm. E însă „hiper-lectorul" totdeauna în măsură să depisteze acest contrast, în pofida motivărilor felurite (și uneori strict personale) care-i dictează reacțiile? Da — răspunde Riffaterre — dacă el neglijează conținutul judecății de valoare, tratînd-o ca un simplu semnal.

E însă evident că un asemenea „distinguo" e anevoie de făcut, dacă nu imposibil. Obiecțiuni serioase pot fi aduse și conceptului de „hiper-lector", pe care, dealtfel, autorul însuși pare a-l fi abandonat în ultima vreme. Apoi, ideea că orice element stilistic se constituie în funcție de un „pattern", care totalizează așteptările cititorului, e rodnică dar nu trebuie

[11] Michael Riffaterre, *Essais de stylistique structurale*, Flammarion, 1971.

absolutizată; căci „pattern"-ul operei e implicat, la rîndu-i, într-un „pattern" global al literaturii: cum ne-am da seama altminteri de „clișee" dacă nu raportîndu-le la o experiență de ansamblu a lecturii și la o normă generală a limbajului? În pofida criticilor pe care le-a suscitat și a reticenței multor specialiști, teoria lui Riffaterre conține, după părerea noastră, sugestii fertile, încă insuficient exploatate.

B — Studiul socio-istoric al lecturii e practicat de mult, dar ca o ramură a istoriei cărții ori a istoriei mentalităților (în sensul lui Lucien Febvre), și nu ca o activitate auxiliară a istoriei literare. Criticii și istoricii literari au fost totdeauna, și continuă în mare măsură să fie și în zilele noastre, insensibili unei comprehensiuni sociologice a actului de creație. Cîteodată găsim în manuale cifre sporadice despre tirajul unor opere sau detalii privind fluctuațiile unui destin literar, dar numai cu titlu de curiozitate, fără nici o intenție de prelucrare sistematică a materialului. O reacție la această stare de lucruri se conturează în ultimul timp și ea a condus deja la o serie de rezultate promițătoare.

Revendicarea exprimată de unul dintre colaboratorii lui Escarpit, P. Orecchioni, ca pentru fiecare epocă și aproape pentru fiecare operă să se măsoare intensitatea comunicării literare, să se descifreze reacțiile între „codul" operei și cel al „publicului"[12] nu e desigur realizabilă în viitorul apropiat și se pune problema dacă ea va putea fi tradusă în fapt vreodată, avînd în vedere insuficiența materialului arhivistic, îndeosebi pentru perioadele mai vechi. O serie de cercetări monografice și de sinteze parțiale apărute recent peste hotare ne dau o idee despre multitudinea și interesul aspectelor investigate (compoziția publicului în diverse epoci, preferințele de lectură în funcție de categoriile socio-profesionale, impactul evoluției gustului asupra producției de carte, importanța colportajului și a lecturii populare etc. etc.)

Ultimii ani au adus și la noi o înviorare a cercetării, care sperăm să nu fie conjuncturală. Remarcăm astfel lucrările soților Cătălina și Victor Velculescu, efectuate cu ajutorul ordinatorului, asupra prenumeranților din primele decenii ale

[12] P. Orecchioni, *Pour une histoire sociologique de la littérature*, în *Le littéraire et le social* sous la direction de R. Escarpit, Flammarion, 1970, p. 53.

secolului al XIX-lea[13], monografia lui G. Em. Marica despre publicul revistelor transilvănene din sec. al XIX-lea (cu centrul de greutate pe analiza a 7 liste de abonați ale revistelor *Foaia pentru minte* și *Gazeta de Transilvania* dintre anii 1838—1865)[14]; lucrarea Dorinei Grăsoiu despre cabinetele de lectură de la jumătatea secolului trecut etc. [15].

O altă modalitate a istoriei lecturii, care devine tot mai populară, pe măsură ce ideea de interpretare canonică își pierde aderenții, constă în studierea fluctuațiilor receptării critice. Știm că Shakespeare a fost înțeles în mod divers și contradictoriu, la fel Eminescu sau Arghezi. La întrebarea dacă, în aceste condiții, se mai poate vorbi de un „adevăr" al operei, răspunsul ar fi: da, acest „adevăr" există, dar nu e nimic altceva decît totalitatea interpretărilor date în timp și spațiu, care alcătuiesc laolaltă „imaginea istorică a textului"[16]. Totuși tendința de a insista pe relativitatea punctelor de vedere pînă la pulverizarea sensurilor e greșită. Mai întîi nu orice interpretare e posibilă iar printre interpretările plauzibile nu toate sînt egal de adecvate. Apoi, oricît de personale și de aparent ireductibile ar fi opiniile exprimate, experiența arată că ele se tipizează totdeauna în funcție de anumite mari structuri fundamentale de opțiune. Tocmai această împrejurare favorizează cercetarea, dîndu-i posibilitatea să treacă de la o expoziție pur anecdotică a faptelor la o semiotică a mentalului colectiv (diagnosticarea climatului de opinie al diverselor epoci prin analiza „sindromului" literar, a preferințelor, alergiilor și, îndeosebi, a motivațiilor publicului). Într-o formă sau alta, adesea combinîndu-le, fără rigidități doctrinare, cercetările asupra destinului postum al marilor autori și opere s-au înmulțit și tind spre o exploatare sistematică a materialului, cum o arată *Dicționarul literaturii*

---

[13] Cătălina și Victor Velculescu, *Livres roumains à listes de souscripteurs. Première moitié du XIX^e s.*, în *Revue des études sud-est européennes* XII (1974), nr. 2 și XIII (1975), nr. 4; *Configuration culturelle roumaine dans la première moitié du XIX^e s. Analyse des listes de souscripteurs*, în *Synthesis*, II (1975).

[14] G. Em. Marica, *Contribuții la problema abonaților periodicelor românești pînă la primul război mondial*, în *Studii de istoria și sociologia culturii române ardelene din sec. al XIX-lea*, Cluj-Napoca, 1977.

[15] Dorina Grăsoiu, *O cercetare sociologică asupra stratificării publicului românesc din prima jumătate a sec. al XIX-lea*, în *Revista de istorie și teorie literară*, 23 (1974), nr. 2.

[16] Stéphan Sarkany, *Histoire littéraire traditionnelle et sociologie de la lecture*, în *Neohelicon*, II (1974), nr. 1—2, p. 76—77.

Scanned with OKEN Scanner

franceze, întreprins sub conducerea lui Franco Simone [17], ori seria „scriitori interpretați de...", inițiată la noi de Editura Eminescu.

C — Dintre toate modalitățile de studiere a lecturii ca o latură privilegiată a comunicării inter-personale, cea mai importantă prin volumul cercetărilor întreprinse, prin siguranța metodelor (anchete, statistici, fișe perforate etc.) și valoarea rezultatelor e desigur sociologia lecturii. Ea se ocupă de impactul socialității asupra lecturii, urmărind în mod predilect reacțiile publicului față de comunicarea scriptică în genere și comunicarea literară în special (tipologia cititorilor, preferințe, comportamente, motivații etc.); în schimb e lăsată pe planul al doilea problema prezenței socialității în individ, a modului în care individul interiorizează normele proprii grupului. Chiar și această inegalitate de tratament pune în lumină un fapt caracteristic: că orientarea de ansamblu a cercetărilor a fost și e încă puternic impulsionată de necesități practice stringente.

Editorii și librarii, concurați din ce în ce mai agresiv de audio-vizual și, în același timp, capabili, datorită perfecționării tehnicilor de imprimare și distribuție, să producă și să desfacă mai mult, resimt nevoia de a prospecta piața. Ei vor să-și sporească cifra de afaceri, să adapteze oferta la cerere (eliminînd acumularea de stocuri nevandabile), să depisteze fracțiunile de public excluse din circuitul cărții, dar susceptibile de a fi recuperate. Bibliotecarii și pedagogii, confruntați cu gravele probleme ale culturii de masă (adesea purtătoare a „Kitsch"-ului) și ale organizării timpului liber, sînt obligați la eforturi sporite de cunoaștere a populației cititoare (tipologia gusturilor, pe vîrste, sexe, categorii socio-profesionale etc.), a coeficienților specifici de reacție la stimulii publicitari, a raporturilor dintre lectură și televiziune (sumbra profeție a canadianului McLuhan despre apusul galaxiei Gutenberg are oare sorți să se împlinească?) etc. etc. Din aceste motive nu e de mirare că multe cercetări de sociologie a lecturii din zilele noastre sînt stimulate, dacă nu direct finanțate, de editori, librari și bibliotecari (ceea ce contribuie probabil la accentuarea caracterului lor empiric).

Față de studiile de sociologie a lecturii, care în cîteva țări din Apus se înmulțesc ca ciupercile după ploaie, unii manifestă scepticism, alții, dimpotrivă, un mare entuziasm.

---

[17] *Dizionario critico della letterature francese*, I—II, Turin, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

Ambele atitudini ni se par inadecvate și, poate, sub raportul practic, mai degrabă cea de-a doua decît cea dintîi, întrucît, în starea de azi a lucrurilor, avem a ne teme mai mult de prolificitatea decît de inaniția cercetărilor. Astfel, e cazul să notăm că datele abundente de care dispunem la scară internațională, despre compoziția publicului, nu sînt totdeauna comparabile (datorită definirii diferite a noțiunilor de bază: ce e o „carte", ce un „eșantionaj reprezentativ" etc.). Iată un exemplu: o statistică citată într-un document UNESCO stabilește următorul raport între numărul de cititori și numărul de cărți împrumutate din biblioteci:

	Număr cititori % din populație	Număr cărți împrumutate pe an
Finlanda	27,3	7,6
Olanda	13,3	5,25
Cehoslovacia	12,7	3,8
România	22,6	1,8
Ungaria	21,7	5,3[18]

Țara noastră apare cu un procent înalt de cititori, dar cu o cifră extrem de redusă de cărți împrumutate; concluzia ar fi (dacă facem abstracție de împrumuturile inter-personale) că la noi se cumpără, proporțional, de 3 ori mai multe cărți decît în Ungaria și Olanda și de 5 ori mai multe decît în Finlanda, ceea ce e infirmat de alte statistici.

În genere, se poate aprecia că tehnicile de lucru de care se servește sociologia lecturii oferă o credibilitate limitată: chestionarele suscită „reacții de apărare" care pun adesea sub semnul întrebării sinceritatea răspunsurilor (anchetații nu spun ce preferă, ci ceea ce socotesc că ar fi „interesant" ori „nobil" să prefere; lectura devine pentru ei o chestiune de prestigiu); convorbirile non-directive (care încearcă să evite „condiționarea" intervievaților) sînt puțin răspîndite din cauza costului lor ridicat; analizele de conținut ignoră specificitatea literaturii etc. Există, deci, riscuri serioase de a greși, dar ele nu justifică refuzul de a lucra. Sociologia lecturii ne interesează în cea mai largă măsură, căci ea poate contribui la promovarea unei politici raționale a cărții și a unei pedagogii eficace a culturalizării maselor. Dar despre acestea ne propunem să vorbim cu alt prilej.

---

[18] Richard Bamberger, *Développer l'habitude de la lecture*, UNESCO, 1975.

Scanned with OKEN Scanner

STRUCTURI SOCIALE ȘI MODALITĂȚI DE LECTURĂ

DAN MĂNUCĂ

Opinii recente au accentuat faptul că literatura este înainte de toate o comunicare, adică un raport stabilit pe căi specifice între un emițător și un receptor sau, revenind la o terminologie tradițională și mai puțin rebarbativă, între autor și cititor. S-ar părea că avem a face cu un truism și nimic nu ar fi mai adevărat, dacă afirmația aceasta nu ar trebui repetată din cînd în cînd, spre aducere aminte. Dăunătoare este însă absolutizarea ei și aici credem că este defectul principal al esteticii receptării (Rezeptionsästhetik). În orice caz, rămîne un bun cîștigat faptul că arta cuvîntului nu este privită ca un domeniu autistic și nici autorul nu este considerat, în chip romantic, un demiurg superb, dar gratuit.

În literatură, susține R. Escarpit, comunicare înseamnă înainte de toate difuzare[1]. Nu este însă, așa cum se susține uneori, o comunicare în sens unic sau nu este în primul rînd o comunicare în sens unic. Este adevărat că autorul nu poate controla destinul propriei opere, nu-și cunoaște cititorii și nici modul în care îi va fi înțeleasă opera. Cu atît mai mult aceste fapte sînt simțite astăzi, cînd accesul cititorului la opera literară se face pe diverse căi, mult mai numeroase și mai variate ca odinioară. Dar o legătură între autor și cititor se stabilește oricum, fie și sub forma așa-numitului „cititor ideal". În orice fel am privi însă lucrurile, aspectul social al problemelor enunțate mai sus nu poate fi ignorat și prin acest corectiv vom încerca să privim raporturile dintre autorul de romane și cititor în literatura noastră, oprindu-ne, ca puncte de reper, la D. Bolintineanu, A. Vlahuță și M. Sadoveanu.

O istorie a receptării operelor literare ,cu atît mai mult a cititorului de romane, rămîne încă un deziderat. Aceasta

---

[1] Cf. *Le littéraire et le social. Eléments pour une sociologie de la littérature*, Paris, Flammarion, 1970, p. 226.

pare însă mai lesne de alcătuit, avînd în vedere că romanul a fost şi este încă specia care cunoaşte cea mai largă răspîndire. La fel s-au petrecut lucrurile şi la mijlocul secolului trecut, cînd se fixează îndeobşte începuturile romanului românesc şi cînd, cu mare greutate, se poate vorbi de un public literar. Stratificarea socială înlesneşte acum delimitarea acestuia, dar, atunci, constituia un impediment serios în lărgirea lui. Lectura era încă un lux, a cărui practicare şi-au permis-o încă destul de puţini. Statisticile făcute pentru această perioadă sînt grăitoare în a demonstra cu prisosinţă categoriile sociale dispuse să rezerve literaturii o parte a timpului lor. Să constatăm însă, mai întîi, că acest timp consacrat lecturii, din aşa-numitul „loisir", este extrem de redus la 1850—1860.

Urmărind această însemnată premisă sociologică a actului lecturii, vom recunoaşte o ameliorare a situaţiei nefavorabile prezentate pînă acum abia după 1860, cînd tînărul stat român începe a se consolida. Dar mai importantă decît toate, din perspectiva care ne interesează aici, este accelerarea procesului de urbanizare şi de întărire a burgheziei, care va oferi de acum înainte principala sursă de cititori. Nu este nevoie de prea multe argumente pentru a demonstra că timpul liber rămîne privilegiul unei clase avide de cunoştinţe variate despre lume, o parte din acestea descifrîndu-i-se din paginile literaturii, fie ea originală ori străină. Situaţia aceasta se prelungeşte mult după începutul secolului al XX-lea, din motive lesne de înţeles. Un tablou caustic şi plin de vervă creionează Caragiale într-unul din foiletoanele sale, publicat la 1900 în *Universul*[2]. Desprinse din realitate, personajele lui Caragiale citesc mai ales romane străine, franceze cu predilecţie, ţinînd de ceea ce se numeşte literatură de colportaj. Burghezia cu totul măruntă a oraşelor îşi satisface curiozitatea estetică prin scrieri de un gust cu desăvîrşire îndoielnic, dar cîştigul, pe de altă parte, este relativ mare. Apetitul pentru carte este astfel deschis şi, cum remarca îndurerat Vlahuţă, un tiraj de 20.000 de exemplare pentru un roman de senzaţie (străin) era uneori insuficient: „Se prăpădeşte mahalaua după astfel de grozăvenii şi consoarta cherestegiului are crize de nervi, de nerăbdare, între o fasciculă şi alta".[3]

[2] I. L. Caragiale, *Opere*, ediţie îngrijită de Al. Rosetti, Şerban Cioculescu şi Liviu Călin, vol. IV, Bucureşti, E.P.L., 1965, p. 430—433.

[3] A. Vlahuţă, *Literatura noastră*, în *Viaţa*, II, 1895, nr. 19, din 18 mai, p. 2.

Scanned with OKEN Scanner

Iată însă că o pătură socială tot mai consistentă cîștigă dreptul la lectură, atît prin îndatoririle cerute de statutul ei, cît și prin dorința de explorare a tot mai numeroase experiențe de viață. Este intelectualitatea, reprezentată, în genere, prin învățători, profesori, studenți. În acest caz, lectura se confundă cu înseși îndatoririle profesionale, iar timpul liber aproape că nu mai poate interveni, ca factor de decizie. În istoria receptării operelor literare, intelectualitatea ocupă un loc de seamă, cel mai important, desigur, chiar pînă după al doilea război mondial. În orice caz, după 1880 „proletariatul intelectual", rafinat, susceptibil, formează, după Ibrăileanu, majoritatea cititorilor[4].

Dacă ar fi să luăm în considerare, pentru început, romanele lui Bolintineanu, spre a constata mai exact măsura în care ele au avut un public cititor și care era compoziția acestuia, ne vom lovi de sărăcia absolută a datelor. Nici o informație nu a ajuns pînă la noi și sîntem nevoiți, din această pricină, să apelăm la reconstituiri și la supoziții. Desigur, în curs de cîțiva ani publicul cititor nu s-a schimbat într o măsură care să ne determine să renunțăm la concluziile elocvente ale studiilor datorate Cătălinei Velculescu și lui Victor George Velculescu, unde se precizează că, după 1840, cererea cărții de literatură este în creștere, cu deosebire în Muntenia. Este epoca în care se înmulțesc cumpărătorii cu ranguri boierești mărunte, intelectualii, apoi negustorii, meseriașii[5].

Aceasta în ceea ce privește componența socială a cititorilor. Referitor la numărul lor, nici *Manoil* și nici *Elena* nu vor fi depășit o mie de exemplare, tiraj obișnuit între 1850—1860 și pe care, după mărturisirile lui G. Sion, îl avusese și volumul *Cîntece și plîngeri*, apărut la Iași, în 1852.

Transformările sociale de care am vorbit mai înainte atrag o creștere a numărului cititorilor și, în consecință, o sporire a tirajului. Să ținem seama de faptul că avem în vedere literatura originală și pe cititorii ei și vom conveni că datele de mai jos reprezintă o creștere convenabilă, ce se explică prin circumstanțele sociale. Din cele scrise de Duiliu Zamfi-

---

[4] G. Ibrăileanu, *Opere*, ediție îngrijită de Rodica Rotaru și Al. Piru, vol. II, București Minerva, 1975, p. 29.

[5] Cf. *Livres roumains à listes de souscripteurs (Première moitié du XIX-e siècle)*, în *Revue des études sud-est européennes*, XII, 1974, nr. 2, p. 209 și urm.; *Configuration culturelle roumaine dans la première moitié du XIX-e siècle. Annalyse des listes des souscripteurs*, în *Synthesis*, 1975, p. 85 și urm.

rescu lui Maiorescu, reiese că *Dan* fusese tras în 5.200 de exemplare, din care 4.000 se vînduseră într-un timp extrem de scurt (cîteva săptămîni)[6]. Vlahuță însuși confirmă această cifră, în intervențiile sale publicistice din această perioadă, precizînd că mai mult de o jumătate din tiraj este difuzată în București, cititorii fiind în majoritate studenți și, în genere, intelectuali[7].

Sfîrșitul secolului al XIX-lea marchează și apariția unei alte clase, proletariatul industrial. În condițiile cunoscute de exploatare, cu ziua de lucru peste măsură de încărcată, greu se poate vorbi de un timp liber care să poată fi consacrat lecturii. Este de remarcat că muncitorimea română va lupta multă vreme, între altele, tocmai pentru creșterea acestui „loisir", pe care să-l folosească după necesități. Totuși apetitul pentru lectura literară nu poate fi neglijat, el fiind atestat în numeroase rînduri. În portretul pe care i l face lui Th. Neculuță, Al. Constantinescu subliniază pasiunea pentru lectură a poetului-muncitor, enorma lui putere de asimilare și de trăire a literaturii[8]. În țară, se organizaseră cercuri de studii, unde se țineau, între altele, și expuneri pe teme literare. Numai în felul acesta a fost posibilă apariția, după 1920, a unei literaturi efectiv muncitorești, a presei literare a proletariatului. Dar, în ansamblu, la 1894, cînd apărea *Dan*, situația era cum nu se poate mai rea: „mulțimea săracă [...] nu are timpul să-i guste [unui scriitor] opera, [...] nu are parale să o cumpere și nu are o educațiune destul de înaintată ca să o poată pricepe"[9].

Mult mai dificilă se prezenta situația țărănimii. Cu toate eforturile stăruitoare depuse în această direcție de puternicele curente culturale ale sămănătorismului și poporanismului, lectura va rămîne foarte multă vreme un *pium desiderium*. Condiții de viață cu totul particulare nu i-au îngăduit țărănimii să se dedice lecturii decît foarte tîrziu, mult mai tîrziu decît oricărei alte categorii de cititori, deși cărțile populare în acest mediu au circulat mai întîi. Regretul lui Vlahuță

---

[6] V. Râpeanu, *A. Vlahuță și epoca sa*, București, 1965, p. 164.

[7] A. Vlahuță, *Cititorii literaturii române*, în *Gazeta săteanului*, XI, 1894, nr. 2, din 5 martie; A. Vlahuță, *Literatura noastră*, în *Viața*, II, 1895, nr. 19, din 18 iunie, p. 3.

[8] *Amintiri literare despre vechea mișcare sccialistă*, ediție îngrijită de Tiberiu Avramescu, București, Editura Minerva, 1975, p. 619—620.

[9] Const. Mille, *Arta și socialismul*, în *Evenimentul literar*, I, 1894, nr. 34, din 8 august.

Scanned with OKEN Scanner

era că țăranii nu citesc nici un fel de literatură[10], el întîlnindu-se aici cu opiniile exprimate mai tîrziu de Sadoveanu, care observa că țăranii nu au „gustul cititului" (1910).[11]

Cea mai răspîndită specie literară, romanul, va avea la noi, în momentul apariției atît a lui *Manoil* al lui Bolintineanu (1855), cît și a lui *Dan* al lui Vlahuță (1894), sau a numeroaselor volume ale lui Sadoveanu, începînd cu *Șoimii* (1904) și terminînd cu *Nicoară Potcoavă* (1952), categorii bine delimitate de cititori. Mai puține în timpul lui Bolintineanu, ele se vor lărgi treptat, atît ca arie socială, cît și ca număr, ajungînd la o dezvoltare rapidă după al doilea război mondial și o dată cu adîncile transformări sociale care s-au petrecut de atunci.

Fără îndoială, de o importanță deosebită în dobîndirea unui număr cît mai mare de cititori ai romanelor celor trei autori l-au avut renumele lor. Sociologia modernă recunoaște că succesul este un act ce se consumă în planul raporturilor sociale, nu individuale, constituindu-se după criteriul de judecare a unei fapte în mediul respectiv.

Din acest punct de vedere, se impune distincția între succesul pe plan social și cel pe plan literar. La 1855, Bolintineanu se afla în exil, înconjurat de stima cititorilor din țară, stimă datorată mai mult ținutei sale demne și atacurilor virulente la adresa celor ce încercau să degradeze situația politică a Principatelor. Cu alte cuvinte, atît la 1851 (cînd se pare că și-a terminat romanul *Manoil*), cît și în 1862 (cînd publică *Elena*), Bolintineanu trăia într-un cerc ale cărui relații intergrup erau de natură preponderent politică. Pe de altă parte, nu este lipsit de importanță faptul că *Manoil* fusese interzis de cenzură încă din 1852, ceea ce sporea interesul pentru fructul oprit, pe care deznodămîntul războiului Crimeii îl pune la îndemîna tuturor. Însuși Gh. Asachi, atunci cenzor, s-a opus publicării romanului lui Bolintineanu, motivînd că unele pagini ar putea jigni anume persoane[12]. Cînd, la doi ani după apariția romanului (în *România literară* a lui Alecsandri și apoi în tiraj separat), Bolintineanu va căpăta permisiunea de a se întoarce în țară, el va fi întîmpinat cu mare entuziasm: se întorcea unul dintre cei care suferiseră enorm pentru binele țării și abia în al doilea rînd se întorcea

[10] A. Vlahuță, *Cititorii literaturii române*, *loc. cit.*
[11] M. Sadoveanu, *Opere*, vol. XIX, București, E.L., 1964, p. 57.
[12] D. R. Rosetti, *Despre cenzura în Moldova*, vol. IV, București, Göbl, 1907, p. 7.

Scanned with OKEN Scanner

şi scriitorul. Renumele social constituie, în cazul autorului lui *Manoil* şi al *Elenei*, cauza principală a succesului literar.

Cu Vlahuţă şi, mai ales, cu Sadoveanu, lucrurile se prezintă altfel: renumele lor s-a creat în primul rînd în plan literar, trecînd în cel social abia în al doilea rînd. Motivul principal se află, desigur, în evoluţia mişcării literare româneşti, care a dobîndit o autonomie crescîndă, ca fenomen particular, specific în cadrul vieţii în cetate. Fără a fi vorba de o restrîngere a preocupărilor sociale, în cazul lui Vlahuţă se observă o circumscriere a cercului în care trăieşte scriitorul. Diferenţierea de Bolintineanu este substanţială, Vlahuţă trăind cu precădere printre scriitori şi militînd pentru organizarea acestora. Sadoveanu va oferi o apoteozare a acestui important aspect al vieţii scriitoriceşti, relaţiile lui consumîndu-se în cercul colegilor de breaslă (ceea ce nu exclude, ba chiar presupune şi o bogată activitate socială). Dar din orice punct de vedere s-ar privi lucrurile, alegerea cititorului era facilitată mult, între altele, de faima fiecăruia din cei trei romancieri: *Manoil*, *Dan*, romanele lui Sadoveanu şi-au dobîndit lectori mai numeroşi în urma reputaţiei sociale (în cazul lui Bolintineanu), a reputaţiei sociale şi literare (în cazul lui Vlahuţă), aproape exclusiv literare, mai ales în perioada dintre cele două războaie mondiale (în cazul lui Sadoveanu).

Este locul să amintim acum şi un alt fapt, oarecum lăturalnic, dar sprijinind substanţial cele spuse mai sus. Ne referim, anume, la succesul comercial (sau editorial) al celor trei scriitori, spre a constata măsura în care romanele lor au pătruns în straturile cititorilor. În ceea ce-l priveşte pe Bolintineanu, lucrurile sînt oarecum neclare, întrucît ne lipsesc datele necesare. Apelînd la supoziţii şi la mărturii indirecte vom încerca să reconstituim faptele, în măsura posibilului. Am amintit mai înainte că tirajul lui *Manoil* nu va fi depăşit o mie de exemplare, asemenea multor scrieri din epocă. Romanul a fost tipărit la Iaşi, prin îngrijirea lui G. Sion, care a apelat în acest scop la sistemul prenumeranţilor, urmînd ca beneficiul să-l înmîneze autorului, ceea ce nu s-a mai întîmplat. Bolintineanu s-a plîns adesea de pierderea bănească; nu a reuşit să-şi recupereze nici sumele avansate de el însuşi[13]. Dacă nu are alte surse de venituri (precum Alecsandri ori Kogălniceanu), scriitorul român al deceniului 1850—1860 trăieşte din expediente, zbătîndu-se în nevoi materiale adesea umi-

[13] N. Cartojan, *D. Bolintineanu; scrisori din exil*, în *Neamul românesc literar*, III, 1911, nr. 1, din 16 ianuarie, p. 45.

Scanned with OKEN Scanner

litoare, Această situație este zugrăvită expresiv de Al. Papiu-Ilarian: „cearcă d-tale și tipărește vro carte, ca să vezi ce însemnează a fi scriitor român. Eu am tipărit atîtea, cît un scriitor german se făcea capitalist, iar io n-am ce mînca."[14]

Nici în timpul lui Vlahuță lucrurile nu evoluaseră prea mult, deși se remarcă o anume îmbunătățire a situației materiale a scriitorilor, grație avîntului pe care l-a luat presa. Scriitor și gazetar aproape că se confundă spre sfîrșitul secolului al XIX-lea, situația aceasta fiind răspîndită în toată Europa. Romancierul visează, precum odinioară Bolintineanu[15], să trăiască liber, independent, din cîștigul scrierilor sale. Pentru Vasile Dan, eroul lui Vlahuță, aceasta înseamnă o culme jinduită cu ardoare.[16]

O dată cu evoluția societății, cu creșterea numărului cititorilor, romancierul secolului al XX-lea vede realizîndu-se acest deziderat: Sadoveanu este cel dintîi scriitor român care trăiește numai de pe urma scrisului, încă de la începuturile activității sale. O va mărturisi cu mîndrie cînd, în *Anii de ucenicie*, înregistrează nu fără maliție sumele, derizorii totuși, primite pentru cele dintîi povestiri și pentru romanul *Șoimii*.[17]

Atît în cazul lui Vlahuță, cît și în cazul lui Sadoveanu, succesul comercial coincide cu succesul literar, fapt care se datorește dezvoltării apetitului pentru lectură, creșterii calitative înregistrate de diferite straturi de cititori. O observație se impune, în sprijinul celor de mai sus. Este de remarcat faptul că, prin Bolintineanu, se ajunge la un tip de scriitor pentru care publicul devine o noțiune tot mai apropiată, privită prin criterii estetice, sociale și financiare. El îl consideră în mod competent și cu seriozitate, stabilindu-se astfel o legătură, să-i zicem, directă, nemijlocită, între autor și lector. Cu Vlahuță și, mai tîrziu, cu Sadoveanu, are loc un salt spectaculos, realizat într-un răstimp destul de scurt. Raportul dintre public și scriitor devine mai subtil, este mediat de reviste, grupări, saloane literare, de case de editură și de librării. În același timp, însă, scriitorii caută mijloace, potrivite cu noua situație, prin care să restabilească acea legătură

[14] *Corespondența lui Alexandru Papiu-Ilarian*, ediție îngrijită de I. Pervain și I. Chindriș, vol. I, Cluj, Dacia, 1972, p. 158.
[15] N. Cartojan, *op. cit.*, p. 47.
[16] A. Vlahuță, *Dan*, București, Graeve, 1894, p. 316.
[17] M. Sadoveanu, *Opere*, vol. XVI, București, E.S.P.L.A., 1959, p. 581–582.

frustă și directă cu publicul, sarcina aceasta asumîndu-și-o, cîteodată intempestiv, critica literară. Desigur, toate acestea nu ar fi fost posibile fără dezvoltarea personalității atît a cititorilor, cît și a scriitorilor. O dată cu întărirea societății burgheze, elementele democrației burgheze se consolidează și ele, contribuind, pe anumite planuri, la avîntul pe care îl cunoaște acum dezvoltarea individului. Fără îndoială, există limite, piedici numeroase, ce trebuie înlăturate. Dar capacitățile de asimilare ale societății sînt, în același timp, mult mai variate și mai profunde.

Nu puțină importanță au avut, în cîștigarea cititorilor, legăturile celor trei romancieri cu cercuri literare ori culturale de largă audiență. Se impune și aici însă o deosebire. Bolintineanu activa, este adevărat, într-un cerc de literați, dar aceștia erau nu numai scriitori, ci și oameni politici. Mai bine zis, între 1850—1860, ei au fost în primul rînd oameni politici, aparținînd acelei grupări, covîrșitoare ca număr, care sprijinea dezideratele politice majore ale timpului. Răsunetul literar este o consecință imediată și firească a răsunetului politic al cercului de care *Manoil* și Bolintineanu au fost protejați și sprijiniți.

Vlahuță și Sadoveanu (la începuturile lui) nu pot fi desprinși de aria de influență asupra cititorilor pe care au exercitat-o cercurile pre-semănătoriste, sămănătoriste și poporaniste. Pătrunderea lor în cele mai largi cercuri de cititori ale vremii este urmarea apartenenței lor la acele mișcări literare care, prin substratul lor politic, întruneau adeziunea unor largi pături sociale.

Intervine, bineînțeles, și cantitatea de informație prealabilă pe care o primește cititorul ipotetic. Nu este lipsit de semnificație faptul că Vasile Dan a fost personajul cel mai popular printre simpatizanții — extrem de numeroși — ai mișcării socialiste de la sfîrșitul secolului trecut, reprezentați de intelectuali, studenți, elevi, funcționari, chiar muncitori. Aceste categorii sociale au rămas credincioase romanului *Dan*, lui Vlahuță în genere, mult după începutul secolului al XX-lea și un jurnal consemna prezența masivă a acestor categorii sociale la înmormîntarea scriitorului.[18] Erau cititori formați, am putea presupune, în primul rînd de către școală, unde Vlahuță, autorul unei literaturi accesibile, ocupa un loc însemnat. Erau, în același timp, cititori ai presei de orientare

[18] V. Râpeanu, *op. cit.*, p. 322.

Scanned with OKEN Scanner

democrată, pentru care Vlahuță a constituit un scriitor-model. Nu poate fi trecut cu vederea nici faptul că autorul lui *Dan* a condus sau a făcut parte din conducerea unor reviste nu numai de bună calitate, dar și cu o circulație mai mare decît a altora (*Viața*, de pildă, avea un tiraj de 7.000 de exemplare).

Cu Sadoveanu, lucrurile se prezintă mult mai complex. Mutațiile petrecute în rîndul cititorilor timp de peste o jumătate de secol, cît a durat activitatea sa literară, sînt deosebit de numeroase, profunde și variate, cerînd ele însele o studiere amănunțită. Avem acum în vedere numai posibilitățile de informare care s-au aflat la îndemîna cititorilor lui Sadoveanu și care le-au putut influența într-un fel sau altul alegerea. Lăsăm la o parte sporadicele șezători de la începutul secolului, pentru a remarca avîntul pe care l-a luat presa periodică, apariția unor reviste culturale de largă răspîndire. După al doilea război mondial, Sadoveanu scrie în condițiile unei civilizații de masă, în cadrul căreia un loc important îl ocupă *mass media*. Conjugate cu profundele transformări sociale, mijloacele de *mass media* au un rol cu totul remarcabil în sporirea numărului cititorilor și, mai ales, în răspîndirea scrierilor sadoveniene în straturi de lectură tot mai variate.

Totdeauna dificil de cercetat și de definit, cooperarea dintre scriitor și cititor a fost privită cu suspiciune, fiind admisă în cazuri extrem de rare și cu deosebire la literatura de colportaj. Așa-zisa „comunicare în sens unic" *(Einweg-Kommunikation)* a esteticii receptării lasă prea puțin loc unui dialog util, între creator și cei cărora el se adresează. S-ar părea că acest dialog există totuși, mai ales în cazul autorului a mai multor romane, condiționarea fiind, pînă la un anume punct, reciprocă și nu numai, așa cum susținea Eliot, în cazul scriitorilor populari [19]. Fructele acestui dialog, adesea subteran, uneori negat cu strășnicie, alteori apărat cu tot atîta fervoare, dar niciodată ignorat, trebuie privite într-un plan mai larg, în cadrul unor serii de fapte capabile să aducă o anume lumină.

Se remarcă, mai întîi, că dialogul de care vorbeam este tot mai prezent o dată cu profesionalizarea scriitorului; cu cît acesta se individualizează, prin profesionalizare, cu atît între el și cititor se vor putea stabili relații mai strînse. Tot atît de adevărat este însă și reversul afirmației de mai sus. Adică,

[19] Cf. Cleanth Brocks, *The Writer and his Community*, Glasgow, Jackson, Son and Co., 1968, p. 7.

în măsura în care cititorul se specializează, în aceeași măsură el devine mai apt să susțină dialogul cu scriitorul profesionist. Este o consecință a uneia din legile civilizației, anume că diferențierea valorilor merge paralel cu dezvoltarea personalității[20]. Or, faptul acesta se observă cu claritate începînd de la mijlocul secolului al XIX-lea, cînd în societatea românească se produc transformări capabile să anihileze influența elementelor feudale, netezind drumul factorilor care țin de o nouă orînduire socială. Explozia individualității, produsă în jurul anului 1850, are urmări directe în planul vieții literare, acționînd atît în sensul accentuării rolului intelectualității (implicit și al artistului), cît și în sensul eliberării curiozității de cunoaștere a unor teritorii spirituale noi (ceea ce facilitează creșterea gustului pentru lectură). Procesul este, desigur, laborios, Bolintineanu aflîndu-se la începutul lui și cunoscîndu-i mai ales dezavantajele. Se resimte acum lipsa educației literare, lipsa unor standarde critice cu răspîndire în straturi sociale întinse. Literatura originală este citită cu deosebire de intelectuali și *Manoil* trădează această situație printr-unul din procedeele lui artistice fundamentale. Este vorba, anume, de introducerea în cuprinsul romanului a unui personaj numit, de obicei, în estetica receptării, „cititor fictiv" și indicînd acea formă către care se adresează povestitorul fictiv[21]. După cum se știe, cel dintîi roman al lui Bolintineanu este o succesiune de epistole adresate de Manoil (în cazul de față, autor fictiv) prietenului său B. (Bolintineanu, în cazul de față, cititor fictiv). Ni se pare elocvent că, el însuși scriitor, Manoil nu găsește alt destinatar al epistolelor sale decît tot un coleg de breaslă. Faptul este revelator pentru categoria principală de lectori ai epocii și nu săvîrșim nici o abatere de la realitate dacă punem în legătură nemijlocită forma epistolară a romanului și alegerea categoriei sociale a cititorului fictiv cu schimbul intens de misive care are loc, în perioada postrevoluționară, între scriitorii români, majoritatea aflați în exil.

Din alt punct de vedere, între *Manoil* și *Elena* se poate constata o diferență categorică în modul de prezentare a materiei sociale, consecință normală atît a evoluției scriitorului, cît și a gradului de înțelegere a cititorilor. Cel dintîi

---

[20] M. Ralea, *Prelegeri de estetică*, ediție îngrijită de Ion Pascadi, București, Editura științifică, 1972, p. 498.

[21] Cf. Hannelore Link, *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*, Verlag Kohlhammer, Stuttgart, 1976, p. 23.

Scanned with OKEN Scanner

roman distribuie conflictul social într-un chip simplist, schematic, detaşarea de conflictul principal, amoros, este lesne de observat. În *Elena*, scris la o diferenţă de zece ani, conflictul este predominant social, aspectul erotic ocupînd un loc secundar. Materia socială, mai uşor de asimilat acum de cititori, care primiseră între timp anume criterii de lectură, constituie în mare parte însăşi trama romanului şi convertirea aceasta, în care cititorul are un rol nu tocmai de neglijat, marchează dobîndirea unui bun de preţ în evoluţia romanului nostru. Nicolae Filimon va adînci acest proces peste un an, în 1863, cu *Ciocoii vechi şi noi*. Însă cu Vlahuţă şi cu romanul *Dan*, conflictul social va deveni însăşi substanţa romanului. Altele erau categoriile de cititori cărora li se adresa Vlahuţă, alta era experienţa dobîndită de literatura română în răstimpul a trei decenii, altele erau împrejurările sociale. Intelectualul (autor sau lector) se află acum în conflict deschis cu societatea burgheză, are pronunţate înclinaţii către concepţiile socialiste. Scriitorul simte exercitîndu-se asupra lui presiunea acestei mase necunoscute, anonime, avînd conştiinţa prezenţei unui judecător neînduplecat: „publicul, acesta-i marele suveran, acesta-i singurul protector al celor cu adevărat aleşi. Publicul s-a deşteptat".[22]

Această „trezire" a cititorilor atrage după sine rafinarea artei romaneşti, îmbogăţirea şi aprofundarea problematicii puse în discuţie. Elocvent este, sub acest raport, cazul lui Sadoveanu, ale cărui romane, fie istorice, fie cu tematică de actualitate, sînt străbătute de un complex de atitudini pe care un critic îl numea recent umanism ţărănesc, istoric naţional şi cărturăresc.[23] De observat imposibilitatea sintetizării într-un singur cuvînt a bogatei palete sadoveniene, ceea ce reprezintă implicit şi o recunoaştere a posibilităţilor de cuprindere dovedite de cititorii contemporani. O serie întreagă de factori şi au dat concursul la adîncirea şi la diversificarea acestor posibilităţi.

În primul rînd, dezvoltarea şcolii, o dată cu reformele introduse de Al. I. Cuza şi apoi de Spiru Haret, în 1898. Desigur, roadele nu vor fi culese decît mult mai tîrziu, de ele nu au beneficiat nici Bolintineanu şi nici chiar Vlahuţă. Trebuie să observăm că nici învăţămîntul primar şi nici cel secun-

[22] A. Vlahuţă, *Un an de luptă*, Bucureşti, Müller, 1895, p. 47.
[23] N. Manolescu, *Sadoveanu sau utopia cărţii*, Bucureşti, Editura Eminescu, 1976, p. 23.

Scanned with OKEN Scanner

dar nu aveau puterea de a crea ceea ce se numeşte de obicei deprinderi de lectură. Cercetări de sociologie literară au demonstrat cu prisosinţă dispariţia rapidă a acestor habitudini în cazul în care ele nu sînt susţinute de societate prin alte mijloace decît învăţămîntul. Ca orice proces social, acomodarea cititorului cu romanul s-a petrecut într-un răstimp îndelungat, cu sinuozităţi numeroase şi salturi a căror explicaţie cuprinde şi motive sociale, dar şi motive literare.

Una dintre cotiturile cititorului de romane o reprezintă desăvîrşirea unităţii statului român, după primul război mondial. Publicul va creşte de acum înainte atît cantitativ, cît şi calitativ. Relativa stabilitate socială instaurată după această dată era de natură să consolideze nu numai conştiinţa naţională, dar şi forţa de înţelegere a cititorilor şi, în acelaşi timp, capacitatea de dăruire a scriitorilor, adeziunea lor mai strînsă la variatele cerinţe ale unor cititori de o diversitate crescîndă şi de o forţă de asimilare neobişnuit de puternică. Favorizate de calmul social inspirat de situaţia României burgheze de după 1920, anumite categorii de cititori îşi pot permite să se dedice lecturii romanelor mai pe îndelete decît înainte de război. Într-un fel, actul lecturii se consumă acum calm, romanul este parcurs fără grabă şi cu o anume ceremonie. Numai în aceste condiţii puteau să apară romane voluminoase, precum, între altele, şi *Fraţii Jderi* al lui Sadoveanu.

Acestei ridicări calitative a cititorilor îi corespunde o lărgire substanţială a procedeelor romaneşti şi, fără a pretinde neapărat existenţa unui raport rigid de determinare, este uşor de constatat saltul spectaculos înregistrat între cele două războaie de romanul nostru. Desigur — repetăm — nu pentru că numărul şi calitatea lectorilor s-a schimbat se poate vorbi de o creştere calitativă a romanului nostru după 1920, dar publicul, ca element al vieţii literare, nu poate fi înlăturat din mulţimea raporturilor care se stabilesc în această sferă.

Conotaţiile — zice estetica mai nouă — sînt stabilite de subcoduri sau „lexicuri" specifice.[24] Or, formarea acestora este condiţionată de o serie de factori sociali, nu totdeauna suficient de reliefaţi. Amintim, între altele, complicarea structurii romaneşti intervenită în mod vizibil abia după 1920. Şi

[24] Umberto Eco, *Opera deschisă*, traducere de Cornel Mihai Ionescu, Bucureşti, E.L.U., 1969, p. 105.

Scanned with OKEN Scanner

este un loc comun afirmația potrivit căreia Sadoveanu se realizează — ca romancier — abia după această dată.

Încă din 1895, la un an după ce-și publicase romanul, Vlahuță simțea lipsa „cititorului ideal", adică a cititorului care parcurge o carte numai pentru plăcerea lecturii[25]. Este ceea ce teoreticienii esteticii receptării de azi (W. Iser, H. Link) numesc „cititorul abstract", definit drept conștiința cititorului, care, cu competența sa, augmentează strategiile și proprietățile textului.[26] Există aici un raport dialectic între actul lecturii și actul creației, într-o urmărire și complinire reciproce, niciodată satisfăcute integral, totdeauna dispuse la perfecționare.

Posibilitățile de re-creare a unei opere sînt date de măsura în care cititorul reușește să participe la decodarea mesajului, fapt care implică o anume corespondență a gradelor de cultură ale celor doi factori ai comunicării, existența unei înțelegeri minime de o parte și de alta. Opera este calificată pe baza experienței literare a lectorilor și, sub acest raport, Sadoveanu se află într-o situație avantajată. Este motivul pentru care nu se poate face o vină cititorilor lui *Manoil* ori ai lui *Dan*, a căror experiență în materie era precară. Subtilitățile sadoveniene din *Creanga de aur* sau, mai tîrziu, din *Nicoară Potcoavă*, au fost nu numai acceptate, dar și înțelese în bună măsură de public, cu tot ermetismul lor livresc. Lectura publicului a devenit creatoare, are mai multe posibilități de însușire a conotațiilor. Cititorului i se propun acum romane care-i solicită intens capacitatea de creare a unor unghiuri de vedere proprii, a unor asociații particulare. Răspîndirea diferitelor forme ale culturii permite crearea unei perspective istorice și recuperarea lui *Manoil*, a *Elenei*, a lui *Dan* și, mai încoace, chiar a lui Sadoveanu.

Este de observat însă și aici că lucrurile prezintă anume diferențieri, implicate în gradul de cultură diferit de la o categorie de cititori la alta. La începuturile activității sale scriitoricești, Sadoveanu afirma că poporul (i.e. țărănimea) are nevoie de cărți în care să afle fapte multe și vorbe puține.[27] Pînă la un punct, structura romanelor sale este adaptată tocmai unei asemenea destinații de lectură, cu deosebire

---

[25] Cf., *Cititorii noștri*, în *Viața*, II, 1895, nr. 31, din 26 noiembrie, p. 2.

[26] Hannelore Link, *op. cit.*, p. 23.

[27] M. Sadoveanu, *Opere*, vol. XIX, București, E.L., 1964, p. 51.

Scanned with OKEN Scanner

romanele istorice. Altele au în vedere dezrădăcinarea socială a unor proaspeţi orăşeni, de neadaptat în mediul urban tentacular, aşa cum sînt, în esenţă, şi romanele lui Bolintineanu şi Vlahuţă. Şi destinaţia de lectură a acestora este cît se poate de clară, dacă avem în vedere păturile sociale pe care se sprijineau în cea mai mare parte sămănătorismul şi poporanismul şi care au oferit lectorii cei mai fideli ai romanelor dezrădăcinării. Există însă şi o altă categorie de cititori, ale căror preferinţe se îndreaptă numai către acele elemente ale structurii romanelor sadoveniene care derivă dintr-o sugestie, să-i zicem, mediată, în comparaţie cu sugestia simplă (ori „directă") pe care o presupune primul caz. În această de a doua împrejurare, experienţa literară a cititorului este solicitată în măsură maximă, ea urmînd să opereze o selecţie adesea dificilă, dirijată, în ultimă instanţă, de factori sociologici. Este planul în care, oricît ar părea de paradoxal, Sadoveanu îl întîlneşte pe Camil Petrescu, pe terenul aceluiaşi strat de lectură, derivat din necesitatea descifrării unei experienţe sociale şi literare comune.

Scanned with OKEN Scanner

MODALITĂȚI ALE STUDIULUI PSIHOLOGIC ÎN NUVELA ROMÂNEASCĂ DE LA SFÎRȘITUL SECOLULUI AL XIX-LEA

ȘT. CAZIMIR

Modul în care prozatorii români de la sfîrșitul secolului al XIX-lea anexează sferei lor de preocupări domeniul vieții interioare n-a format pînă în prezent obiectul unei cercetări de ansamblu, deși observațiile referitoare la unul sau altul dintre autori și raportările comparative n-au putut, firește, lipsi. Dezvoltarea fertilă a genului nuvelistic, în ultimul pătrar al veacului trecut, prin contribuția lui Slavici, Delavrancea și Caragiale, a evidențiat în egală măsură o deschidere largă spre circumstanțele sociale ale vremii și o atenție fără precedent pentru existența lăuntrică a omului. Este drept că fixarea primelor jaloane, sub aspectul care ne interesează aici, aparține epocii anterioare. Am discutat în altă lucrare [1] problema genezei studiului psihologic, în condițiile definite prin cultul romantic al eului și prin apariția prozei de confesiune. Remarcam cu acel prilej că adîncirea investigației psihologice presupune un stadiu al literaturii care să cunoască *prețul tăcerii* și, totodată, că romantismul a cucerit întinse teritorii care implicau dimensiunea interioară, dar nu și limbajul care s-o aprofundeze. Decalajul semnalat se explică prin natura specială a tăcerii romantice, care ne apare sinonimă cu o falsă tăcere, întrucît nu suspendă comunicarea cu cei din jur decît în beneficiul unei retorici „cu gura închisă", prin nimic mai puțin sonoră decît cea de uz curent. Cînd Manoil al lui Bolintineanu introduce în confesiunea sa fraze ca acestea: „Un deșert amar este în inima mea !... aș voi să mor !... nimic nu mă ține pe pămînt !... Omul e prea neferice aice jos, ca să sfîrșească aice; prea sus prin facultățile sale ca să aibă aceeași ursită ca o reptilă !...", el ne oferă dovada cea mai concludentă că eroul romantic nu tace decît pentru a se auzi vorbind și că monologul său interior nu se desparte prin

[1] *Dimensiunea interioară. Un aspect al evoluției romanului românesc în secolul al XIX-lea*, în *Limbă și literatură*, 1975, nr. 2.

nimic esențial de un discurs rostit în public. Fixîndu-și unul dintre izvoare în aria spiritului romantic, studiul psihologic nu-și va adecva expresia decît odată cu depășirea romantismului.

În literatura ultimelor decenii ale secolului trecut, rod al unor condiții sociale schimbate, tipul romantic al solitarului, copleșit de sentimentul propriei lui superiorități, înregistrează un declin ireversibil, pentru ca în locul lui să se instaleze o nouă „generație a tăcerii", recrutată cu insistență din rîndul oamenilor comuni. Reducerea manifestării verbale, în favoarea izolării și adîncirii în sine, la personaje altminteri atît de diferite, cum ar fi Ghiță din *Moara cu noroc*, Sultănica și Iancu Moroi, Leiba Zibal și preotul Nițã, ridică problema cauzelor mai generale ale fenomenului pus în discuție, ca și ale interesului cu care scriitorii se apleacă asupra lui. Este limpede că ne găsim, pe deasupra oricăror deosebiri sau nuanțe particulare, în prezența unei alterări a relației dintre individ și mediul social, pe care prozatorii se simt chemați s-o reflecte din unghiul unei experiențe umane înrudite. Cel dintîi care a încercat o explicație a faptelor în termeni de psihologie socială a fost C. Dobrogeanu-Gherea, în studiul intitulat *Artiștii proletari culți*, unde fixa drept caractere distinctive ale categoriei numite astfel retragerea în sine, reflexivitatea și subiectivismul. Cu privire la a doua din trăsăturile enunțate, criticul afirma: „Reflexivitatea produce, netăgăduit, din punctul de vedere literar, unele efecte foarte bune; ea ascute, într un mod excepțional, puterea de analiză psihologică. Mulțumită ei, unii artiști europeni au produs opere de artă de o putere de analiză psihologică uimitoare."[2] În ilustrarea de ansamblu a curentului generat de „artiștii proletari", pentru care exemplele cele mai convenabile îi erau oferite de poezia lirică a timpului, Gherea nu ezită să invoce — conștient de dificultatea sporită a problemei — și o creație de factură obiectivă, opera tragică a lui Caragiale, a cărei tipologie îi apare guvernată de „legile afinității și atracțiunii psihice" dintre autor și personajele sale. Dincolo de rolul lor în contextul demonstrației, viciată pe alocuri de schematism, opiniile criticului pot încă obține adeziunea noastră dacă le raportăm la tehnica prozei de investigație psihologică, cu inerenta fuziune pe care aceasta o realizează între planul obiectiv și cel subiectiv, între zona existenței senzorial-percep-

[2] C. Dobrogeanu-Gherea, *Studii critice*, I, E.S.P.L.A., 1956, p. 270.

tibile și aceea a vieții interioare. Este momentul să încercăm o rapidă ordonare a reperelor discuției, cu atît mai necesară cu cît terminologia uzuală nu se bucură la acest capitol de suficientă rigoare și suplețe. O sintagmă curentă, „analiza psihologică", încearcă să rezolve totul, în ciuda parțialei inadecvări la teritoriul avut în vedere. Ce este — sau, mai bine zis, ce se crede că ar fi — analiza psihologică? Iată numai două răspunsuri, exprimînd însă părerea cea mai răspîndită: „ceea ce autorul ceteşte în sufletul personagiilor sale și *ne spune*" (G. Ibrăileanu, *Creație și analiză*[3]); „Subtila transcriere a *intimității umane, a conștiinței, a interiorității*" (R. M. Albérès, *Istoria romanului modern*[4]). Nu e greu de observat că ambele definiții, reductibile în fapt la una singură, păcătuiesc deopotrivă prin imprecizie; pentru că nu tot ce aparține vieții interioare a personajelor se traduce literar prin *analiză*. Folosirea nediferențiată a termenului este egală cu extinderea ilicită a sferei, ea putînd conduce dealtfel și la eroarea de semn contrar, adică la ignorarea căilor *neanalitice* ale captării fluxului interior. O primă disociere care se impune aici este aceea dintre simțul psihologic al scriitorilor, implicat în consemnarea evidențelor concrete ale trăirii (gest, mimică, cuvînt revelator), și investigația psihologică propriu-zisă. Exemplul lui C. Negruzzi, care face în *Alexandru Lăpușneanul* dovada unei eminente pătrunderi psihologice, fără a părăsi o clipă aspectul sensibil al lucrurilor, ni se pare deplin lămuritor. Viața lăuntrică poate fi, așadar, abordată prin prisma manifestărilor ei exterioare, dar și cercetată „în stare pură", ca substanță inaparentă a conștiinței. Cea de-a doua posibilitate ne readuce la punctul de plecare, adică la obligația disocierii formelor analitice și neanalitice ale demersului literar adiacent. Vorbind despre proza nuvelistică a lui Caragiale, T. Vianu observa că, în paginile ei, nu se întreprinde „o disecție psihologică, adică o operație intelectuală care menține distanța dintre scriitor și complexul sufletesc supus scalpelului său. Pătrunzînd în actualitatea sufletească a unora din personajele caragialiene, nu sîntem obligați să ne reprezentăm pe autorul care o reflectă. Distanța dintre acesta și oamenii pe care-i zugrăvește este suprimată prin fuziune simpatetică, încît viața interioară a acestora nu este «oglindită», ci «produsă» ... Stilul lui Caragiale, în aceste împre-

[3] G. Ibrăileanu, *Opere*, 3, Minerva, 1976, p. 199.
[4] În românește de L. Dimov, E.L.U., 1968, p. 25.

jurări, nu este deci expozitiv, ci simpatetic"[5]. Aflăm aici cîteva elemente indispensabile unei sistematizări mai avansate a lucrurilor. Domeniul se împarte, convențional, în două zone: de o parte viața interioară „oglindită", de alta viața interioară „produsă"; de o parte detașarea omului de știință („disecția psihologică"), de alta fuziunea dintre scriitor și personaj; de o parte stilul „expozitiv", de alta stilul „simpatetic". Este evident că numai prima zonă se plasează fără echivoc sub semnul analizei, definită în același spirit de către G. Lanson (cu aplicare la opera lui Stendhal): „Metoda folosită este *analiza*: el descompune acțiunea personajelor în idei și în sentimente, fiecare stare de conștiință fiind redusă la elementele ei printr-o operație delicată și precisă"[6]. Esențial în cadrul analizei este deci filtrul intelectual prin care sînt trecute stările interioare, detașate afectiv și temporal de acela care le examinează. Afirmația rămîne valabilă și în cazul autoanalizei, cînd subiectul se transformă pe sine în obiect, cu prețul unei „răciri" instantanee a sentimentelor. Dimpotrivă, tot ceea ce se obține prin explorarea intuitivă a conștiinței și îmbracă forma unei relatări simultane iese din sfera „analizei" psihologice. Lipsa unui termen consacrat pentru desemnarea acestei zone contigue (indicată de unii prin sintagma „flux interior") nu ne va împiedica să-i recunoaștem existența.

Un postulat elementar al cercetării noastre, pe care îl subliniem în consecință, este că interioritatea nu poate fi anexată și pusă în valoare decît pe calea unei întreruperi a comunicării, rezultat al închiderii în sine și al asumării unor dileme intransmisibile. A urmări dezvoltarea studiului psihologic în proza nuvelistică a sfîrșitului de secol înseamnă a studia noile temeiuri și manifestări ale tăcerii, ca tot atîtea simptome ale deformării raportului dintre individ și mediul social. Primul exemplu care se impune atenției noastre este acela al prozei lui Slavici, cu atît mai revelatoare în ordinea de idei enunțată cu cît personajele promovate de ea apar lipsite de vocația tăcerii. Omul lui Slavici, ca figură generală, e un membru solidar al comunității, modelat și condiționat pînă în cele mai ascunse fibre de apartenența la grupul social, așadar un ins pentru care suspendarea comunicării cu obștea,

[5] *Arta prozatorilor români*, în *Opere*, 5, Minerva, 1975, p. 109.
[6] *Histoire de la littérature française*, quatorzième édition revue, Paris, 1918, p. 1006.

izolarea și închiderea în sine reprezintă anomalii în cursul existenței, expresii incontestabile ale unei stări de criză. În prima perioadă de creație a nuvelistului, criza se rezolvă prin compromis, adică printr-o supunere a individului la imperativele obștii sau o ajustare a obștii la exigențele individului (cazul al doilea, mai rar, se produce în *Popa Tanda*). În a doua perioadă, nuvele ca *Moara cu noroc* și *Pădureanca* ilustrează imposibilitatea refacerii echilibrului, caracterul devastator al crizei. Independent de aceste discriminări, criza e un răstimp al interiorizării, cînd personajul trăiește sub povara unei dileme, principial insolubilă prin apelul la cei din jur. Acesta este cazul preotului Trandafir, din clipa cînd tentativele lui de a îmbunătăți traiul sătenilor îl aduc în conflict declarat cu obștea, cazul unor tineri țărani din nuvele ca *La crucea din sat* sau *Gura satului*, cărora un acut sentiment al demnității le dictează retragerea în sine atunci cînd o cred amenințată, cazul unor vîrstnici din aceleași nuvele, preocupați stăruitor de „ce va zice lumea?" și împinși din acest motiv spre ezitări și tăceri prelungite, cazul personajelor din *Moara cu noroc*, și în primul rînd al cîrciumarului Ghiță, angajat pe un drum care-i distruge liniștea căminului și-l supune unui zbucium fără ieșire. Procedeul sondajului psihologic devine, în asemenea situații, o modalitate literară obligatorie, impusă prozatorului de însăși natura conflictelor abordate și oferindu-i singura formă de acces în zonele sustrase privirii.

Mare observator al dilemelor interioare, Slavici dispune în egală măsură de capacitatea identificării simpatetice cu stările personajelor sale și de aceea a scrutării lor obiective, pe calea reflecției generale: „Și numai cînd se întorcea de la Ineu, Ghiță simțea că Lică are dreptate. El îi dăduse lui Pintea cele patrusprezece bucăți de hîrtie; dar nu-i spusese lui un lucru: că jumătate din bani sunt ai săi, ci, dimpotrivă, stăruise ca jandarmul să-i schimbe banii deplini, pentru ca Lică să nu simtă nimic. Îi fusese în mai multe rînduri vorba pe buze, însă totdeauna își zicea: « Adecă de ce folos ar fi, dac-ar mai afla o și asta !? » Iară acum, cînd se întorcea la Moara cu noroc, își punea de gînd că i-o va spune într-alt rînd. Într alt rînd? Da ! Însă în curînd el se încredința că nu poate să i o spună, și cu cît mai mult se încredința despre acestea, cu atît mai dinadins se ferea de Pintea. Și omul foarte lesne se împacă cu păcatele sale." Fraza ultimă marchează în chip limpede o atitudine distanțat-ironică, în vreme ce restul fragmentului ne transferă în intimitatea gîndurilor lui Ghiță,

Scanned with OKEN Scanner

care îmbracă succesiv forma reproducerii indirecte, a monologului interior și a unei scurte inserții în stil indirect liber. Prin amintita alternare a unghiurilor de vedere, scriitorul ne oferă, odată cu spectacolul labilității interioare, și un scurt comentariu asupra lui, de o înțelegere calmă și detașată. Rezultatul cel mai de seamă al metodei adoptate e o notabilă senzație de relief: dilemele morale ni se înfățișează simultan drept substanță a unei trăiri și drept obiect al unei judecăți. Prezența unor reflecții generalizatoare, formulări explicite ale poziției autorului, poate fi relevată în multe alte locuri: „Atunci cînd omul în orice chip a ajuns la locul unde putința începe să se atingă cu neputințele sale, [el] înceată a mai gîndi, gîndind în locul său firea omenească" *(Popa Tanda)*; „precum pe urma pohoiului de primăvară crește iarbă verde, tot astfel și durerea mistuitoare lasă în sufletul tînăr o nouă sete de viață" *(Pădureanca)*; „E grozav lucru cînd omul se simte neputincios, însă mai grozav e cînd știe că-l știu și alții" *(ibid.)*. Rolul acestor reflecții în cadrul prozei psihologice se poate aprecia mai exact cu ajutorul distincției între moraliști și analiști, întreprinsă de G. Ibrăileanu: „Moralistul face observații asupra sufletului și a conduitei omului, caută cauzele stărilor sufletești tipice etc. Analistul observă sufletul, îl descompune («analizează»), îl descrie, *îl redă*, așa cum este el, cît poate mai exact. [...] Moralismul presupune gustul ideilor generale și spirit de generalizare."[7] După cum s-a putut vedea prin exemplele oferite de Slavici, contribuția analistului și aceea a moralistului se disociază în text cu suficientă claritate. Urmărirea proceselor sufletești individuale, în meandrele lor cele mai fine și în motivațiile specifice, este opera celui dintîi, în vreme ce intercalarea unor reflecții generale, cu scopul raportării cazului particular la o experiență umană mai largă, îl semnalează pe cel de al doilea.

Știința lui Slavici de a cerceta, răbdător și minuțios, temeiurile unui gest sau evoluția unei stări se evidențiază cu maximă pregnanță în surprinderea momentelor de derută, cînd personajele oscilează de la o clipă la alta între porniri și atitudini opuse. O asemenea modificare instantanee se produce în cugetul lui Ghiță, cînd trebuie să depună mărturie înaintea judecătorilor. Fluxul gîndirii sale, corelat cu înregistrarea unor reacții din preajmă, se orientează sub efectul lor într-o direcție neprevăzută: „Înaintea lui erau doi oameni

[7] G. Ibrăileanu, *op. cit.*, p. 202—203.

nevinovați, care aveau să sufere osînda grea; era pătruns de nevinovăția lor, dar acum nu mai putea să o dovedească, deși era gata s-o apere chiar cu primejdia de a trece de părtaș la vina lor; ochii lui se opriră asupra lor ca și cînd ar voi să le zică: «Nu vă temeți, căci eu știu un lucru prin care pot să vă scap cel puțin deocamdată»". Decizia personajului se schimbă însă pe neașteptate, în clipa cînd aude oftatul soției sale: „Cuprins de o durere sfîșietoare, el se întoarse oarecum fără de veste spre partea la care auzise suspinul și, aflînd cu ochii pe Ana, își ridică mîna, o trase încet peste fruntea sa uscată și se întoarse iar spre Lică, omul care nu și pierdea niciodată liniștea. *În o clipă el își simți toată firea prefăcută*" (s.n.). De remarcat, aici ca în multe alte locuri, marea densitate de semnificații și mișcări interioare care se ascunde îndărătul unei tăceri. Putem vorbi în acest sens, întemeiați pe lungile pasaje explicative care însoțesc confruntarea mută a eroilor, de o veritabilă „infrastructură a tăcerii". Este meritul netăgăduit al lui Slavici de a o fi introdus în proza românească.

Cariera nuvelistică a autorului *Morii cu noroc* era ca și încheiată, cel puțin în latura ei durabilă, cînd genul atrăgea noi autori, între care se detașează Delavrancea și Caragiale. Deosebirile de structură creatoare între cei doi autori ne sînt bine cunoscute, fără să excludă totuși manifestarea unor afinități, pe care tipologia nuvelelor le reliefează cu claritate. Ceea ce se observă din capul locului este predilecția ambilor prozatori pentru personaje cu statut de izolare, pentru figuri aflate în dezacord pronunțat cu mediul, pînă la ruperea totală de acesta. Spre deosebire de Slavici, specializat în prezentarea unor crize evolutive ale relației dintre individ și obște, la Delavrancea și ulterior la Caragiale avem de a face cu inadaptări congenitale, sau oricum instalate ferm cu mult înainte de debutul narațiunii. Tăcerile nu se mai înscriu așadar în spațiul unor crize, ci aparțin cel mai adesea structurii „normale" a personajelor, incapacității lor funciare de a comunica, de a *se* comunica. Oricît de variate ar putea fi motivările specifice, de ordin social sau temperamental, izbitoare devine situarea personajelor într-o mare familie a taciturnilor, cărora numai sondajul psihologic le poate smulge secretul existenței. La Delavrancea tăcerile sînt expresia unor stări de solitudine morală, de conflict dureros cu un mediu ostil. Comentariul autorului, destinat să ne introducă în zonele inaccesibile, va apela cu precădere la modalități ale stilului

Scanned with OKEN Scanner

nevinovați, care aveau să sufere osînda grea; era pătruns de nevinovăția lor, dar acum nu mai putea să o dovedească, deși era gata s-o apere chiar cu primejdia de a trece de părtaș la vina lor; ochii lui se opriră asupra lor ca și cînd ar voi să le zică: «Nu vă temeți, căci eu știu un lucru prin care pot să vă scap cel puțin deocamdată»". Decizia personajului se schimbă însă pe neașteptate, în clipa cînd aude oftatul soției sale: „Cuprins de o durere sfîșietoare, el se întoarse oarecum fără de veste spre partea la care auzise suspinul și, aflînd cu ochii pe Ana, își ridică mîna, o trase încet peste fruntea sa uscată și se întoarse iar spre Lică, omul care nu și pierdea niciodată liniștea. *În o clipă el își simți toată firea prefăcută*" (s.n.). De remarcat, aici ca în multe alte locuri, marea densitate de semnificații și mișcări interioare care se ascunde îndărătul unei tăceri. Putem vorbi în acest sens, întemeiați pe lungile pasaje explicative care însoțesc confruntarea mută a eroilor, de o veritabilă „infrastructură a tăcerii". Este meritul netăgăduit al lui Slavici de a o fi introdus în proza românească.

Cariera nuvelistică a autorului *Morii cu noroc* era ca și încheiată, cel puțin în latura ei durabilă, cînd genul atrăgea noi autori, între care se detașează Delavrancea și Caragiale. Deosebirile de structură creatoare între cei doi autori ne sînt bine cunoscute, fără să excludă totuși manifestarea unor afinități, pe care tipologia nuvelelor le reliefează cu claritate. Ceea ce se observă din capul locului este predilecția ambilor prozatori pentru personaje cu statut de izolare, pentru figuri aflate în dezacord pronunțat cu mediul, pînă la ruperea totală de acesta. Spre deosebire de Slavici, specializat în prezentarea unor crize evolutive ale relației dintre individ și obște, la Delavrancea și ulterior la Caragiale avem de a face cu inadaptări congenitale, sau oricum instalate ferm cu mult înainte de debutul narațiunii. Tăcerile nu se mai înscriu așadar în spațiul unor crize, ci aparțin cel mai adesea structurii „normale" a personajelor, incapacității lor funciare de a comunica, de a *se* comunica. Oricît de variate ar putea fi motivările specifice, de ordin social sau temperamental, izbitoare devine situarea personajelor într-o mare familie a taciturnilor, cărora numai sondajul psihologic le poate smulge secretul existenței. La Delavrancea tăcerile sînt expresia unor stări de solitudine morală, de conflict dureros cu un mediu ostil. Comentariul autorului, destinat să ne introducă în zonele inaccesibile, va apela cu precădere la modalități ale stilului

Scanned with OKEN Scanner

„simpatetic", între care pe primul loc se află vorbirea indirectă liberă: „Și de ce mila de sus să n-o ajute? Nu s-a grijit la Paște și la Crăciun? Cine, ca dînsa, a mai atins sfîntul potir cu atîta evlavie? Și dacă dragostea curată e păcat neiertat, cum de atîtea fete mari fug cu flăcăii, și unele neveste să dau afund cu tîrgoveții, și tot bine, tot vesele, tot zile albe duc?" *(Sultănica)*. Din păcate, procedeul nu-și valorifică integral resursele de autenticitate, primind uneori un inoportun adaos retoric, ca în următorul pasaj din *Milogul*: „În mintea lui de nefericit toate s-amestecă, s-afundă, se sting, pe lîngă dorul d-a putea umbla. Ah! cum ar pleca, de cum ar miji ziua! Cum ar fugi! Cum s-ar duce ca vîntul fără a se mai uita îndărăt. Ș-ar sui munți, ș-ar coborî văi. Și n ar mai cînta cu vioara. Mîini nu i-ar trebui. Cu mîinile nu umbli. În goana lui de nebun, ar închide ochii. Ochi nu i-ar trebui. Cu ochii nu umbli". Se observă lesne, în asemenea cazuri, sechelele nedepășite ale romantismului, cu tot ce tradiția literară a curentului presupunea ca bagaj discursiv. Sub raport strict psihologic, neajunsul se resimte ca o inadecvare între gîndurile ce se cer revelate și modul revelării lor, între nivelul real al individului și acela care i se atribuie. Această tentație de a „traduce" gîndirea personajelor într-un limbaj care nu le aparține se explică firesc la Delavrancea, atașat romantismului prin atîtea elemente ale temperamentului și formației lui artistice. Interioritatea se transformă, în circumstanțele arătate, într-o scenă cu doi actori: protagonistul care-și trăiește stările de suferință sau derută morală și o voce secundă care i le comentează, într-un stil mai mult sau mai puțin convenabil. Ampla nuvelă *Paraziții*, recurgînd și ea la metoda amintită, va izbuti să reducă senzația inadecvării prin așezarea protagonistului la același nivel intelectual cu naratorul. Tehnica lui Delavrancea include aici noi procedee, între care se evidențiază apelul la imagini retrospective, dotate cu valoare simbolică și cu putere obsedantă: „Cosmin închise ochii săi obosiți și, în întunericul de o clipă, îi licări tremurînd, ca într-un vis, o grădiniță cu liliac, o scară răsucită ca un melc colosal, un pat murdar în care zace un bătrîn cu capul mare, cu părul alb, lung și rar, și o femeie frumoasă, tînără încă, voind să-l mîngîie pe el care se înfiorase de aspectul bătrînului. Tresări, parc-ar fi simțit furnicarul mîngîierilor prelungindu-i-se pînă pe după umerii osoși. În fundul acestei iluzii, două priviri, albastre și triste, tremurară ca două flacări de spirt cînd sunt să se stingă". Pasajul, figurînd pe

prima pagină a nuvelei, joacă rolul de introducere sintetică în conștiința frămîntată a eroului, prin intermediul unor viziuni al căror sens se va limpezi ulterior. Notabilă, în această proză din 1892, e prefigurarea unor mijloace ale artei filmului, cum ar fi montajul de imagini disparate și *raccourci*-ul temporal. Se evocă astfel, cu extremă concentrare, momentul sosirii eroului în casa lui Paul Malerian, boala bătrînului profesor, dragostea vinovată dintre soția acestuia și tînărul primit în gazdă, suferința mută a uneia din fetele familiei. Pe parcurs, imaginile vor reveni în selecție progresivă, cea mai tenace și mai încărcată de semnificații fiind aceea a ochilor albaștri, veritabil laitmotiv al remușcării: „Cosmin închise ochii și în acea clipă îi scăpără iarăși tabloul de la început: un cap năuc, afundat într-o pernă soioasă ... și mîngîierile furișate ale aceleiași femei ... și cei doi ochi albaștri, melancolici, mustrători..." ; „Ar putea să nu se mai gîndească dacă n-ar fi acel cap mare cu ochii ca două gropi întunecoase și dacă nu l-ar prigoni privirea albastră și senină a Gelinei" ; „Ce senine sunt privirile Gelinei ! Ochii ei sunt adînci ca cerul, și părul, cînd se piaptănă, îi cade ușor și luminos, ca aureola Fecioarei de pe icoana la care se închina el cînd era mic..." Prin astfel de procedee, remarcabile tentative de „vizualizare" a unor stări lăuntrice confuze, proza lui Delavrancea — vetustă sub raport stilistic — își dezvăluie nebănuite nuclee de modernitate.

Ce trăsături distincte, față de scrierile colegilor săi de generație, învederează nuvelele lui Caragiale? Autorul care, în opera sa comică, surprinsese pasiunile umane sub aspectul lor derizoriu și efemer pășește aici pe o cale opusă, năzuind a înfățișa ura tenace și răzbunarea implacabilă, împletite cu disperarea, cu nebunia și moartea. Problematica nuvelelor sale este una dominant psihologică, sondînd cu asiduitate abisurile vieții interioare. Evident, omul de teatru nu se dezminte, și nervul epic al acestor scrieri se concentrează în scene de mare spectacol, pe care memoria cititorului le readuce oricînd la suprafață: Leiba Zibal prinzînd în laț mîna care ar fi vrut să-l ucidă, sau anunțînd sătenilor convertirea sa la o nouă religie; preotul din *Păcat* ucigîndu-și copiii și expirînd alături de ei; hangiul Stavrache pierzîndu-și mințile la întoarcerea neașteptată a fratelui crezut mort. Ceea ce apare inedit, nu numai sub aspectul viziunii despre om, ci și al tehnicii literare, este o nouă latură implicată în spectacol, și anume dimensiunea lui interioară. Spațiul rezervat acesteia

din urmă tinde să concureze cantitativ cu acela al manifestării vizibile, iar în ordinea semnificațiilor îl și întrece uneori ca importanță. Pentru a menține durata acțiunii propriu-zise în limitele prescrise de înclinațiile sale clasiciste, autorul ne comunică datele pregătitoare sub forma unor retrospecții biografice. Așa se întîmplă în *O făclie de Paște*, unde eroul, așteptînd sosirea diligenței, „ia pe rînd una cîte una" fazele mai însemnate ale vieții lui. Așa se întîmplă și în *Păcat*, cu un spor de subtilitate izvorît din faptul că, ocupînd integral capitolul prim al nuvelei, restrospectiva nu-și dezvăluie mecanismul decît numai *a posteriori* („Toate acestea trec acum prin mintea părintelui Niță"), sub regimul desfășurării ea îmbrăcînd haina unei relatări strict obiective. Constatarea ne introduce în sfera unor probleme de regie a spectacolului, care dețin la Caragiale — și în proză — o însemnătate greu de neglijat. Părăsind în unele momente postura tradițională a demiurgului omniprezent și omniscient, naratorul simulează o cunoaștere incompletă a evenimentului relatat sau ascunde intenționat cititorilor unele date ale acestuia. Se afectează, de pildă, în introducerea nuvelei *În vreme de război*, mirarea că hoții, călcîndu-l pe preotul Iancu, nu i-au luat buiestrașul și iepele de prăsilă. „Dar ceva și mai curios — cîinii din curte, niște dulăi ca niște fiare, nu dedeseră măcar semn de viață! Hoții au fel de fel de meșteșuguri ca să adoarmă cîinii cei mai sălbatici — le dă, pesemne, un fel de mîncare descîntată, ori cine știe ce." Un pasaj de factură înrudită va surveni ceva mai încolo, cu deosebirea că ignoranței prefăcute îi ia locul mascarea expresă: „Ce și-au vorbit cei doi frați nu se poate spune, atît de încet și de discret și au șoptit. E destul a arăta numai ce au făcut." Prin asemenea limitări intenționate ale perspectivei, Caragiale vine în întîmpinarea unor tehnici mai noi ale prozei, ca de altfel și a unor procedee ale artei filmului. N-am fi zăbovit asupra acestor aspecte dacă ele nu și-ar găsi echivalențe certe și în regia spectacolului interior. Cînd, bunăoară, coșmarele hangiului Stavrache capătă pentru cititor aparența realității, înțelegem că s-a operat încă o dată o voită „trucare" a percepției. Spectatorul a fost mistificat (cum i se întîmplă de atîtea ori la cinema), oferindu-i-se drept imagine obiectivă proiecția onirică a unor obsesii. Metoda rămîne, în toate cazurile, aceeași: camuflarea unor legături dintre parte și întreg, pentru ca revelația să se producă mai tîrziu, în momentul anume fixat de autor.

Scanned with OKEN Scanner

Noțiunea de „regie", cu aplicare la proza lui Caragiale, a fost folosită prima dată de către Paul Zarifopol, vizînd intervențiile explicative ale naratorului, acuzate de „verbozitate" și de „prisosuri declamatorii"[8]. Este drept să recunoaștem întemeierea, măcar parțială, a reproșului, formulat în alți termeni și de Tudor Vianu, atunci cînd nota, la lectura *Făcliei de Paște*, „sentimentul unei divergențe între materia și expresia transcrierii"[9]. Găsim aici o consecință a faptului că autorul nu ne lasă mai nici o clipă „singuri" în interioritatea personajelor sale, ci simte nevoia irepresibilă de a ne introduce, de a ne călăuzi, de a ne oferi explicații — și o face cu necesitate în propriul său limbaj, uneori cu o nedorită notă pedantă: „Acest portret [al lui Gheorghe, n.n.], din care pînă mai adineaori păstra numai trăsăturile fundamentale, i se redeștepta acum în spirit cu o perfectă palpabilitate pînă în cele mai neînsemnate amănunte". Cu privire la mecanismul unei asociații involuntare este invocat „capriciul neexplicabil al intimelor jocuri", iar paroxismul spaimei hangiului este definit ca „o treaptă de exaltare din care toate se vedeau, se auzeau, se pipăiau enorme, de proporții haotice". Toate aceste considerații, judicioase în principiu, devin superflue în raport cu situațiile evocate, de o forță a convingerii suficientă prin ea însăși. Regia și-a depășit spațiul firesc de manifestare, acela al conducerii spectacolului, ca să-și asume — în chip inoportun — misiunea explicării lui. E de reținut totuși că asemenea erori nu se produc decît în prima nuvelă a lui Caragiale, fără a-i afecta sensibil valoarea. În *Păcat* sondajul psihologic va înregistra anumite progrese, în sensul unei solicitări mai frecvente a sugestiei și al renunțării la explicațiile inutile. Un episod revelator este acela în care preotul Niță, proaspăt informat asupra adevăratei origini a copilului căzut pradă viciilor, rămîne cu atenția fixată asupra unui detaliu neutru — o muscă de pe tabla de marmură a mesei din cafenea: „Ce socoteală s-o fi făcut în capul cel mic cît un bob de mac nu se poate spune; destul că musca stete pe loc, își dezmorți labele de dinapoi, împleticindu le una de alta, își netezi frumos mustățile cu labele de dinainte, apoi deodată se nălță și pieri. Omul, deșteptat, se ridică de pe scaun și ieși". Pe marginea textului de mai sus, P. Zarifopol

[8] Paul Zarifopol, *Pentru arta literară*. Ediție îngrijită, note, bibliografie și studiu introductiv de Al. Săndulescu. București, Minerva, 1971, vol. I, p. 309.

[9] T. Vianu, *op. cit.*, p. 110.

scria cu bună dreptate: „Această înlăturare a oricărei analize directe, mascarea deplină a unei smăcinări interioare în culmea ei prin desfășurarea unor mărunte imagini exterioare, însemna o îmbogățire adîncă a artei literare românești"[10]. Exemplele se pot înmulți. Eroul nuvelei regăsește, în curtea unei biserici, rodul păcatului său din tinerețe, adormit pe un mormînt din spatele altarului. „Tocmai acuma luă seama preotul cît umblet făcuse și se așeză binișor jos să și potolească mișcările inimii. El întinse cu sfială mîna spre capul băiatului: atunci simți distinct la arătătorul drept o înțepătură de ac ..." E o aluzie limpede la momentul din urmă cu un deceniu, cînd seminaristul se înțepase într-un ac cu gămălie, desfăcînd biletul de dragoste ce-i fusese aruncat în curtea școlii. Prin asemenea subtile intuiții, Caragiale încheie absolut remarcabil o epocă de acumulări și de experiențe fertile în investigarea universului interior. Nuveliștii români de la sfîrșitul secolului, interesați nu numai de ceea ce se petrece *cu* eroul prozei, ci și *în* eroul prozei, au izbutit să reflecte ambele dimensiuni ale existenței cu o egală forță artistică.

[10] P. Zarifopol, *op. cit.*, p. 311.

STRUCTURA TEXTULUI ÎN ROMANUL OBIECTIV ROMÂNESC

CORNELIU NISTOR

Există, lucru știut, în literatura de specialitate, numeroase exegeze [1] care își îndreaptă atenția spre definirea valorilor de stil și a finalității ideatice a artei unor mari romancieri ca Liviu Rebreanu și George Călinescu, creatori complecși ce au excelat, în perioada interbelică a literaturii române, în domeniul romanului obiectiv. Uneori însă, după cum încearcă să argumenteze și cercetarea de față, „obiectivitatea" este interpretată doar ca o anume *atitudine* a scriitorului-narator față de universul uman și social pe care l-a creat, alteori ca o simplă chestiune de *perspectivă*, din unghiul căreia un personaj sau mai multe personaje apreciază fenomenul social imaginat de romancier. Totodată, în unele texte critice din ultimele decenii se observă înclinația de a defini relativa antinomie dintre *proză obiectivă* și *proză subiectivă*

---

[1] Dintre contribuțiile de seamă asupra artei unor romancieri obiectivi ai literaturii române menționăm: I. A. Brătescu-Voinești, *Liviu Rebreanu: „Ion"*, în *Analele Academiei Române*, seria II, tom XLI (1920—1921), București, 1921, p. 155—158; E. Lovinescu, *Critice*, vol. VII, București, Editura Ancora, f.a., p. 123—129; Idem, *Istoria literaturii române contemporane*, vol. IV, București, Editura Ancora, 1928, p. 13—19, 354—375; Pompiliu Constantinescu, *Opere și autori*, București, Editura Ancora, 1928; Idem, *G. Călinescu: „Enigma Otiliei"*, cronică din 1938, reprodusă în seria de *Scrieri* ale lui P.C., vol. II, București, E.P.L., 1967, p. 214—218; Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, București, 1941, p. 319—333; Ștefan Munteanu, *Mijloace artistice în analiza psihologică la Liviu Rebreanu*, în *Limbă și literatură*, VI, 1962, p. 193—204; Mihai Gafița, *Cezar Petrescu*, București, E.P.L., 1963; Ov. S. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, I, București, E.P.L., 1967, p. 203—207, 276—309, 584—603; Lucian Raicu, *Liviu Rebreanu*, București, E.P.L., 1967; S. Damian, *G. Călinescu — romancier*, București, Editura Minerva, 1971; Const. Ciopraga, *Personalitatea literaturii române*, Iași, Editura Junimea, 1973, p. 177—187; Eugen Todoran, *Natura umană în realismul lui Liviu Rebreanu*, în vol. *Secțiuni literare*, Timișcara, Editura Facla, 1973, p. 189—242; Nicolae Balotă, *De la Ion la Ioanide*, București, Editura Eminescu, 1974; Viorel Alecu, *Opera literară a lui G. Călinescu*, București, Editura Albatros, 1974; Al. Săndulescu, *Introducere în opera lui Liviu Rebreanu*, București, Editura Minerva, 1976.

Scanned with OKEN Scanner

în funcție de relativa diferențiere dintre *social* și *psihologic* la nivelul tematicii[2]. Or, tocmai această dublă dihotomie trezește rezerve în ce privește utilizarea, inadecvată uneori, a celor doi termeni — *obiectiv* și *subiectiv* — în cuprinsul criticii și istoriei literare.

Paradoxal, posibila confuzie și limitare a conținutului celor doi termeni își au sursa involuntară la însuși Balzac care, în faimoasa sa *Prefață* din 1842 la *Comedia umană*, se vădea a fi, pe plan teoretic, unul dintre primii susținători și promotori ai dezideratului *obiectivității* în literatură. În cîteva fragmente devenite arhicunoscute, vorbind despre finalitatea intențiilor sale scriitoricești, părintele romanului realist obiectiv afirma: „Hazardul este cel mai mare romancier al lumii: pentru a fi fecund, nu trebuie decît să-l studiezi. Societatea franceză este însuși istoricul, eu nu voi fi decît secretarul acestuia. Făcînd inventarul viciilor și virtuților, adunînd împreună acțiunile principale ale pasiunilor, creionînd caractere, selectînd evenimentele principale ale societății, construind tipuri prin reuniunea trăsăturilor mai multor caractere omogene, poate voi ajunge să scriu istoria uitată de atîți istorici, aceea a moravurilor"[3], în timp ce, în altă parte, rostea o autentică profesiune de credință a *obiectivității*: „Romancierul trebuie să zugrăvească societatea franceză așa cum e ea, fără să caute s-o idealizeze, ci într-un spirit de obiectivitate cît de perfect posibil și indiferent față de protestele publicului înspăimîntat că se vede zugrăvit pe sine." Este evident că „obiectivitatea" balzaciană, afirmată teoretic, vizează mai ales o anumită *atitudine* a artistului față de fondul narațiunii și mai puțin o anumită *structură* a textului. „Obiectivitatea" lui Balzac presupune din partea scriitorului, anunțînd principiile ce vor fi dezvoltate mai apoi de un Champfleury sau de un Duranty, o mai mare doză de neutralitate și neamestec în ceea ce privește respectarea *realității*, implicînd totodată o mai mare apropiere de metodele științifice

[2] Astfel, de pildă, un exeget al romanului american, Richard Kostelanetz, distinge două ipostaze fundamentale ale romanului din secolul al XIX-lea: cea *socială* (impusă de Balzac și Zola) și cea *psihologică* (impusă prin Dostoievski), toate celelalte romane, create pînă azi, nefiind decît *variante* ale celor două forme (vezi Richard Kostelanetz, *Le roman américain « absurde »*, în *Les Temps Modernes*, 21e année, nr. 239, 1966, p. 1856—1857).

[3] În *Texte zur französischen Romantheorie des 19. Jahrhunderts*, herausgegeben von Winfried Engler, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1970, p. 39—40.

Scanned with OKEN Scanner

și empirice ale epocii. Deziderатul *obiectivității*, în această accepțiune, este un dat al romanului realist, mai apoi și al celui naturalist, așa cum s-au dezvoltat acestea cu precădere în Franța miezului de veac XIX. Romancierii epocii (Stendhal, Balzac, Flaubert, Zola), asociind spiritului antiromantic interesul pentru pozitivism și pentru dezvoltarea științelor exacte, doresc să-și afirme *obiectivitatea* printr-o redare a realității *așa cum este aceasta*, printr-un conștient proces de aparentă detașare în raport cu lumea surprinsă în opera lor. Or, este știut azi că o totală *impersonalitate* în artă este imposibil de realizat, că această formulă — fie că se numește „imparțialitate", fie „artă pentru artă" — a rămas întotdeauna un deziderat pur teoretic, opera literară neputînd exista în afara unei aderări ideologice a scriitorului. Sesizînd caracterul preponderent teoretic și *exterior* al conceptului de „obiectivitate" în estetica romanului realist din veacul al XIX-lea, Tudor Olteanu afirmă: „Obiectivitatea, sau mai bine zis impresia de obiectivitate, ține de o modă romanescă, a cărei stabilitate relativă depinde de valabilitatea — cu o durată limitată — a modalităților extraliterare de percepere a realității. Așadar, obiectivitatea lui Stendhal e fondată pe Cabanis, a lui Balzac pe Geoffroy de Saint-Hilaire, după cum mai tîrziu Zola practică romanul experimental inspirîndu-se din *Introducerea în studiul medicinei experimentale* a lui Claude Bernard. Ea reiese de fiecare dată dintr-un efect de distanțare și temperare în reprezentarea subiectivității, concluzia fiind că obiectivitatea narativă e un reflex, nu un dat primordial"[4]. Repudiind idealismul și abstracțiunile romanticilor, totodată inamici ai principiilor pragmatice și filistine ale burgheziei, marii romancieri realiști nu pot rămîne însă, în practica literară, în afara unei *atitudini* față de realitate. În acest sens, ni se pare semnificativă profesiunea de credință exprimată de Stendhal în mica prefață a romanului *Mănăstirea din Parma*: „Mărturisesc că am avut îndrăzneala să las personajelor trăsăturile lor colțuroase; în schimb, o spun sus și tare, înfierez în chipul cel mai moral o seamă din acțiunile lor"[5]. Este evident efectul etic urmărit de romancier prin creația sa.

---

[4] Tudor Olteanu, *Morfologia romanului european în secolul al XIX-lea*, București, Editura Univers, 1977, p. 217—218.

[5] Stendhal, *Mănăstirea din Parma*, în românește de Anda Boldur, București, E.S.P.L.A., 1960, p.6.

Scanned with OKEN Scanner

Trebuie însă reținut faptul că afirmațiile teoretice balzaciene și stendhaliene, cărora li se adaugă corespondența lui Flaubert către Louise Colet, eseurile critice ale lui Bielinski asupra literaturii ruse din deceniul al cincilea, cartea *Le Réalisme* (1857) a lui Champfleury, lucrarea *Über Objektivität im Roman* (1863) a lui Friedrich Spielhagen, precum și celebra scrisoare a lui Friedrich Engels către Margaret Harkness (1888) au inoculat în conceptul de roman realist cîteva invariante ale genului, în parametrii cărora se înscrie și formula romanului obiectiv: înclinația spre alcătuirea unei *fresce totale* a societății contemporane, dorința de a concura „istoria" reală, *obiectivitate* în realizarea *mimesisului*, precisa determinare temporală și spațială, *tipicitatea* personajelor și a situațiilor, încheierea procesului de *contemporaneizare* a subiectelor, *critica socială* făcută de pe poziții aparent impersonale.[6] Pe întregul continent european, scriitorii realiști, de la Dickens și Thackeray la Gustav Freytag, Gogol, Goncearov și Lev Tolstoi, tind, în creația lor, spre împlinirea acestor trăsături: „Aproape pentru toți, substanța epică era constituită de evenimentele contemporane și de comportarea unor tipuri caracteristice societății vremii"[7].

Fără îndoială, noțiunea de *roman realist* nu este sinonimă cu cea de *roman obiectiv*. Raportul dintre cele două concepte este mai degrabă acela dintre fond și formă, dintre *conținutul* interpretării artistice a realității și o anumită *metodă de exprimare* a acestui conținut. Devine astfel posibilă și o înțelegere mai adecvată a sferei atît de largi a r e a l i s m u l u i în roman (de la primele „fiziologii" balzaciene la realismul psihologic al lui Dostoievski sau Thomas Mann), definindu-se implicit opoziția *obiectiv — subiectiv* ca o diferențiere de structură și nu ca una de atitudine sau de viziune existențială. I se poate oare reproșa lui Dostoievski lipsa de *obiectivitate* — în sensul balzacian al cuvîntului — în realizarea zguduitoarelor tablouri sociale din *Crimă și pedeapsă* sau din *Frații Karamazov*, creații calificate, sub raport tematic și formal, drept romane *subiective*? Multe dintre invariantele romanului realist sînt comune atît *romanului obiectiv* (Balzac, Flaubert), cît și *romanului subiectiv* (Dostoievski, Marcel Proust, W. Faulkner), categoriile romanului — exceptînd cele tematice (picaresc, utopic, filozofic, sentimental, istoric,

[6] Vezi și Tudor Olteanu, *op. cit.*, p. 216—217.

[7] Dan Grigorescu, Sorin Alexandrescu, *Romanul realist în secolul al XIX-lea* București, Editura enciclopedică română, 1971, p. 38.

Scanned with OKEN Scanner

Bildungsroman ș.a.m.d.) — distingîndu-se între ele prin aspecte ale arhitecturii epice, ale limbajului, ale relațiilor dintre diversele elemente de compoziție. Pe bună dreptate, Ion Vlad făcea constatarea că romanul modern „se instituie ca o categorie dificilă a epicului, ca o specie dominată de condițiile construcției. Confesiunile marilor romancieri ... relevă exigențele romanului, operă a compoziției și a totalei stăpîniri a soluțiilor narative. Că romanul este, în cele din urmă, o realitate a limbajului și a ordonării epice pare azi neîndoios"[8]. Desele reveniri asupra textelor operelor lor de către scriitori ca Flaubert, Dostoievski, Liviu Rebreanu sau Hemingway nu vădesc altceva decît strădania de a găsi *expresia epică* cea mai potrivită pentru un univers uman ce reflectă complexitatea și dilemele lumii moderne, ale unor structuri sociale ajunse într-un stadiu avansat al crizei lor spirituale.

Este simptomatic și faptul că numeroși exegeți actuali acordă o atenție deosebită distincțiilor categoriale ce se pot stabili în cuprinsul *romanului realist*. Pentru George Steiner, de exemplu, în contextul comparării operei lui Tolstoi cu cea a lui Dostoievski, romanul realist se înscrie sub zodia a două categorii fundamentale: romanul-epopee și romanul-tragedie[9]. Prin „amploarea viziunii și forma de execuție", Tolstoi i se pare înrudit cu Homer, în timp ce Dostoievski s-ar apropia mai mult de Shakespeare[10]. În același timp, pentru Miriam Allott, romanul se divide în *inclusiv* — categorie interesată de realizarea unei panorame „a unei societăți sau a unei epoci" (exemplele exegetei sînt Fielding și Dickens) — și *exclusiv*, respectiv creația în care autorul tinde să devină un „analist al emoțiilor și sentimentelor individuale" prin concentrarea atenției asupra dramelor de conștiință[11]. Tot Miriam Allott mai distinge și alte categorii, cu caracter intermediar, în care *inclusivul* coexistă cu *exclusivul* în diverse proporții. Este, de fapt, utilizarea unei alte terminologii pentru structura *obiectivă* și pentru cea *subiectivă*. Concluzia majorității cercetătorilor consistă însă în afirmația că principalele *forme* ale romanului realist se identifică cu patru mari nume — Balzac,

[8] Ion Vlad, *Preliminarii la o poetică a romanului*, în volumul colectiv *Literatura în actualitate*, Cluj, Editura Dacia, 1971, p. 144.

[9] Vezi George Steiner, *Tolstoi ou Dostoievski*, traduit de l'anglais par Rose Celli, Paris, Ed. du Seuil, 1963, p. 16—17.

[10] *Ibidem*, p. 15—16.

[11] Miriam Allott, *Novelists on the Novel*, London — New York, Routledge and Kegan Paul — Columbia University Press, 1973, p. 165—166.

Scanned with OKEN Scanner

Stendhal, Tolstoi și Dostoievski, nume care pentru Sorin Alexandrescu „devin sinonime cu speciile sale"[12].

O altă clasificare, mai modernă și mai adecvată clarificării noțiunii de *roman obiectiv*, îi aparține lui Franz K. Stanzel ce pornește de la relația, existentă în fiecare roman, între a u t o r - n a r a t o r - p e r s o n a j - a c ț i u n e. Profesorul austriac identifică trei tipuri fundamentale de roman: a. *auctorial*, b. *la persoana întîi* („der Ich-Roman") și c. *impersonal*[13], cel din urmă apropiindu-se cel mai mult de formula *structurală* a romanului obiectiv. Cele trei tipuri de structură romanescă corespund existenței, în domeniul genului epic în general, a „trei situații narative tipice"[14]: cea *auctorială*, în care scriitorul-narator întrerupe adesea fluxul narațiunii propriu-zise printr-un comentariu *direct*, cu finalitate moralizatoare sau informațională; cea *la persoana întîi*, în care „naratorul aparține universului caracterelor romanului"; și cea *impersonală*, în care autorul-narator *se detașează* și nu mai intervine prin nimic personal în desfășurarea epică a subiectului. Franz K. Stanzel afirmă că ultimul tip menționat s-a impus în literatura europeană abia în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, ascensiunea fiindu-i asigurată de trei componente hotărîtoare: „un principiu filozofic (tendința spre obiectivitate), o înnoire a tehnicii narative (păstrarea consecventă și severă a unei anumite perspective), precum și apariția unor noi teme (conștientul și subconștientul)"[15]. Vechea formulă „la persoana întîi" a romanticilor și a precursorilor lor este astfel înlocuită, în romanul realist al veacului trecut, printr-o nouă relație *de text* stabilită între scriitor, pe de o parte, și personaje acțiune, pe de alta. Romancierul se identifică cu un narator omniscient, aflat într-o poziție demiurgică în raport cu universul romanului. Se creează iluzia situării naratorului alături de cititor, facilitîndu-i acestuia impresia contactului nemijlocit, a unui contact *obiectiv*, cu personajele și situațiile narate. Se realizau implicit două caracteristici de bază ale romanului modern: „situarea în istorie și un realism prezidat de ideea cercetării, a cunoașterii"[16].

[12] Dan Grigorescu, Sorin Alexandrescu, *op. cit.*, p. 142.
[13] Franz K. Stanzel, *Typische Formen des Romans*, 5. Auflage, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1970, p. 18—52.
[14] *Ibidem*, p. 16.
[15] *Ibidem*, p. 39.
[16] Ion Vlad, *op. cit.*, p. 134.

Astfel, antinomia *obiectiv-subiectiv*, reflectată în literatură, este în primul rînd o opoziție de *structură*, chiar de *procedee narative*. *Obiectivitatea*, strîns legată de metamorfozele compoziționale ale romanului realist din secolul al XIX lea (preferința pentru arhitectura „ciclică", pentru re-editarea unei „istorii" dintr o perspectivă riguros pozitivistă, pentru un echilibru stabil și clar în raporturile dintre personaje, pentru o precizare a spațiului și timpului prin modalități *descriptive*, ca și interesul pentru *pictural* cu valoare caracterologică ș.a.m.d.), devine astfel un dat structural al unei *anumite* tipologii romanești. Apariția acestei tipologii nu este un act gratuit, ci corespunde unei anumite faze din evoluția societății: aceea a apogeului clasei burgheze și a primelor semne ale declinului acesteia, deci al clasei care instaurase pragmatismul, filistinismul și falsa democrație. Romanul obiectiv s a definit chiar de la început ca o formă de literatură adînc ancorată în miezul problemelor sociale contemporane, dezvăluind cu precădere carențele moralei burgheze, relațiile (inclusiv stimulii „științifici" ai acestor relații !) dintre diferitele grupuri și pături sociale, „istoria" marilor ascensiuni și a marilor căderi atît de frecvente în epocă (cazul lui César Birotteau se ridică pînă la înălțimea unui simbol). Raymond Giraud remarca faptul că, încă din ultimii ani ai domniei napoleoniene, „aproape toate manifestările nemulțumirii față de societatea franceză contemporană reflectau, într-un fel sau altul, ostilitatea față de burghezie"[17]. Această ostilitate s-a extins apoi, treptat, în întreaga Europă, literatura realistă— ivită în însuși cuprinsul societății burgheze — devenind una dintre principalele expresii de critică socială.

Societatea românească a cunoscut mai accentuat asemenea fenomene la sfîrșitul secolului al XIX-lea și în primele decenii ale celui de al XX-lea, perioadă despre care Nicolae Iorga vorbea, în cartea sa *Supt trei regi*, ca fiind o înlănțuire de răscolitoare „crize": socială, financiară și politică[18]. Regimul instaurat de „monstruoasa coaliție" cunoaște acum aspectele sale cele mai contradictorii și, totodată, cele mai grotești, așa cum au fost ele surprinse de creațiile marilor noștri prozatori realiști: I. L. Caragiale și Duiliu Zamfirescu, în timp

[17] Raymond Giraud, *The Unheroic Hero*, New Brunswick, N. J., Rutgers University Press, 1957, p.3.

[18] Vezi și D. Micu, *Istoria literaturii române*, vol. I (1900—1918), București, Editura didactică și pedagogică, 1964, p. 3—7.

Scanned with OKEN Scanner

ce Slavici și Agârbiceanu surprindeau aceeași etapă pentru realitățile ardelene, prefațîndu-se totodată și tematica preferată a romanului românesc dintre cele două războaie mondiale: desăvîrșirea declinului vechii clase boierești, ascensiunile și căderile „ariviștilor" de la noi, aspecte ale dezumanizării datorită noilor relații mercantile dintre oameni, marea și aparent irezolvabila problemă țărănească, locul incert al intelectualului în societatea burghezo-moșierească, lipsa de respect față de valorile spirituale autentice etc. Nu întîmplător, Garabet Ibrăileanu constata în 1919: „Evenimentele epocale prin care trecem se pot compara cu Marea Revoluție Franceză. Asemănarea este izbitoare: frămîntări, cataclisme, criză ori ruină economică și financiară, agitație enormă a spiritelor, lupte interne, războaie cu vecinii și, mai ales, răsturnarea raporturilor dintre clase, desființarea feudalismului, crearea în locul lui a unei mărunte burghezii rurale și îmbogățirea subită a unei întregi categorii de oameni. Ei bine, tot ceea ce a urmat acestor adînci zguduiri în Franța, aspirațiile individualiste fără frîu, concurența aprigă, ascensiunile și prăbușirile sociale nemaiauzite pînă atunci, și atîtea alte fenomene sociale și morale, așa de bine zugrăvite de Stendhal și mai ales de Balzac, le vom vedea și la noi — și *chiar au început să se ivească* (subl. noastră, C.N.). Și, ca să le zugrăvească, va trebui un Balzac, care probabil va apărea..."[19]. Pledoaria lui Ibrăileanu pentru crearea și la noi a unei forme de roman, definită de el însuși drept „roman social, *touffu*, plin de probleme și de documente omenești", se încadrează într-o tendință mai vastă de sincronizare literară, asemănătoare celei susținute de E. Lovinescu ceva mai tîrziu[20]. Deși, fapt știut, Ibrăileanu era un adept al romanului de analiză — care utiliza cu predilecție o structură *subiectivă*, el era în același timp și un admirator al lui Balzac și Tolstoi, admițînd implicit valoarea „romanului social", noțiune devenită azi strîns legată de cea de *roman obiectiv*. Chiar dacă la noi nu a existat *roman balzacian* într-o formă pură, datorită desigur specificului literaturii române, desăvîrșirea formulei obiective a romanului realist românesc se realizează printr-un șir de mari

[19] G. Ibrăileanu, *Spre roman*, antologie, postfață și bibliografie de M. Ungheanu, București, Editura Minerva, 1972, p. 192—193.

[20] Cf. M. Ungheanu, *Postfață*, în G. Ibrăileanu, *op. cit.*, p. 296.

Scanned with OKEN Scanner

creației inaugurat cu *Ion* (1920) și continuat cu *Întunecare*, *Răscoala*, *Enigma Otiliei*, apoi cu *Bietul Ioanide* și *Scrinul negru*.

S-ar face însă o mare eroare dacă s ar considera că romanul românesc a ajuns abia la 1920 la nivelul și exigențele artei narative europene în general. După cum am afirmat cu alt prilej[21], faptul că romanul românesc a constituit o apariție relativ tîrzie în contextul literelor europene nu a impietat cu nimic asupra procesului rapid de cristalizare a unei *arte narative*, orientată atît înspre asimilarea unor structuri așa-zis „tradiționale" (formula *auctorial-moralizatoare*, de pildă), cît și spre inovație și experiment. De la *Ciocoii vechi și noi*, trecînd prin procesele de gestație a prozelor lui Eminescu (cu *Geniu pustiu*), I. Slavici (cu *Mara*), Al. Vlahuță (cu *Dan*), Duiliu Zamfirescu (cu ciclul Comănești enilor), Ion Agârbiceanu (cu *Arhanghelii*) și pînă la *Ion* al lui Liviu Rebreanu, romanul românesc s-a descoperit pe sine însuși, delimitîndu-și treptat și cele două orientări fundamentale de structură: cea *obiectivă* — concretizînd cel mai adesea, la nivelul compoziției și stilului, noțiuni ca *roman social*, *roman-frescă*, *roman-epopee*, *roman cronică* — și cea *subiectivă*, care se manifestă ca procedeu predilect al „romanului de analiză".

Semnificative sînt înseși preocupările și mărturiile teoretice ale romancierilor. Liviu Rebreanu, de exemplu, a manifestat un interes teoretic pentru romanul obiectiv cu mult înainte de a-l fi proiectat și scris pe *Ion* al său. Opiniile sale despre roman au fost rostite sau scrise cu diverse prilejuri, nefiind deci ordonate și incluse într-un singur text unitar. În parte, cuprinse în volumul *Amalgam* (1943), iar în mare parte rămase prin pagini de reviste sau în manuscris, textele *teoreticianului* Liviu Rebreanu au fost întrunite, în anii noștri, în două editări meritorii: *Caiete* (1974) și *Amalgam* (1976) [22]. În acest ansamblu al unor preocupări de teorie literară, impregnate de un evident filon confesiv, un loc însemnat îl ocupă viziunea realistă despre artă, incluzînd în ea și un larg interes pentru structura obiectivă a romanului modern, organic legată de calitatea *epopeicului*. Rebreanu a simțit

[21] Vezi articolul *Metamorfozele romanului european și romanul românesc*, în *Limbă și literatură*, 1978, vol.I, p. 61—69.

[22] Liviu Rebreanu, *Caiete*, I, prezentate de Niculae Gheran, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1974; precum și Liviu Rebreanu, *Amalgam*, ediție îngrijită, prefață, antologie și note de Mircea Muthu, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1976.

Scanned with OKEN Scanner

mereu nevoia să reia și să explice geneza și compoziția principalelor sale romane, ceea ce atestă importanța pe care o acorda relației dintre fondul realist și arhitectura operei. După cum însuși o mărturisea în eseul *Cred* (1924), substanța creațiilor sale o constituie „viața eternizată prin mișcări sufletești — realism", pentru ca apoi să afirme: „Temelia creației rămîne, negreșit, expresia, nu însă ca scop, ci ca mijloc. De dragul unei fraze strălucite sau a unei noi împerecheri de cuvinte, nu vom sacrifica nici o intenție. Prefer să fie expresia bolovănoasă și să spun într-adevăr ce vreau, decît să fiu șlefuit și neprecis"[23]. Puse în relație cu o altă afirmație, din același *Cred*, mărturisirile citate pot duce la înțelegerea viziunii care l-a determinat pe Liviu Rebreanu să utilizeze formula narativă *obiectivă*, respingîndu-le pe celelalte: „M am silit totdeauna să scriu pentru tipar la persoana întîi. Hiperbolizarea aceasta a eului, rămășiță anacronică de la romanticii care, ei și atunci, puteau să se creadă aievea buricul pămîntului, mi se pare puțin ridicolă. Scriitorul de azi, afară de poetul liric, trăiește într-o lume atît de relativă din toate punctele de vedere, că numai *identificîndu-se cu multe relativități* (subl. noastră, C.N.) izbutește a pătrunde și a înfățișa absolutul care, cel puțin în artă, rămîne năzuința supremă"[24]. S a subliniat în repetate rînduri caracterul antisămănătorist al prozelor lui Liviu Rebreanu, implicînd anularea imaginii idilice despre viața de la țară, așa cum apărea aceasta, la început de veac, în proza unor Emil Gârleanu, C. Sandu-Aldea, Ion Adam și alții [25]. Totodată, sub raportul concepției sale despre roman (fragmentele pe care le-am citat constituie un argument), ca și în domeniul propriu-zis al creației, Rebreanu este cel care impune și conferă prestigiu prozei *obiective*, pe care o simte ca fiind în consonanță cu cerințele *estetice* complexe ale unei *epoci istorice* complexe. La hotarul ce l-a marcat, în istoria națiunii și culturii noastre, prima conflagrație mondială, Ibrăileanu solicita, deci, pentru literatura română, un Balzac, în timp ce Liviu Rebreanu căuta o nouă formulă de proză care, tocmai prin *obiectivitate*, se înrudește cu cea balzaciană. Cele două conștiințe teoretice reflectau, în fond, stadiul

[23] Liviu Rebreanu, *Amalgam*, ed. cit., p.33. Vezi și comentariul lui Lucian Raicu din eseul *Liviu Rebreanu*, ed. cit., p. 59—67.

[24] *Amalgam*, p. 31.

[25] Vezi Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, prefață, tabel cronologic și indice de nume de Henri Zalis, București, Editura Albatros, 1977, p. 307—309; vezi și D. Micu, *op. cit.*, vol. II, p. 85—91.

Scanned with OKEN Scanner

deplinei maturizări la care ajunsese literatura noastră și în domeniul genului proteic. Ov. S. Crohmălniceanu, referindu-se la acest fenomen, constată: „Romanul nostru a căpătat o existență literară de sine stătătoare în procesul de obiectivare, și apariția unui prozator de tipul lui Rebreanu constituie pentru evoluția genului un enorm progres“[26].

Edificatoare sînt și primele comentarii ale criticii, publicate chiar în anii 1920—1921, prilejuite de apariția romanului *Ion*. Creației lui Rebreanu i se descoperă aproape instantaneu una dintre principalele ei însușiri — o b i e c t i v i t a t e a —, fapt ce atestă familiarizarea aprioric a epocii cu dezideratele acestei formule. În raportul prezentat la Academia română în vederea premierii romanului *Ion*, I. A. Brătescu-Voinești remarca, printre calitățile artistice ale creației lui Rebreanu, faptul că întîmplările paralele „se împletesc armonios“, că personajele „trăiesc cu o intensitate uimitoare“ și că „nicăiri autorul nu se pierde în descrieri inutile“. Ceea ce însă „mărește valoarea lucrării“ este „obiectivitatea, lipsa de parțialitate a autorului față de personajele sale (...). Niciodată nu scrie despre Ion sau Vasile Baciu «ticălosul», deși adesea sînt ticăloși; niciodată nu zice despre Ana «biata femeie» sau «sărmana», deși întreaga ei viață inspiră o dureroasă compătimire“[27]. În același an al apariției lui *Ion*, E. Lovinescu, în cronica sa din paginile *Sburătorului*, afirma că romanul lui Rebreanu semnifică, în comparație cu creațiile în proză ale lui Bolintineanu, N. Filimon, Duiliu Zamfirescu, Vlahuță, „adevăratul roman, realist prin metodă și epic prin amploarea planului“, arătînd apoi că „în încetul proces al literaturii noastre spre creația obiectivă, este o realizare definitivă“, fiind „cea mai puternică creație obiectivă a literaturii române“, totodată și „epopeea țărănimii noastre, prinsă în celula vieții unui sat ardelean“[28]. Pe făgașul ideii unei literaturi neangajate, E. Lovinescu interpreta însă „obiectivitatea“ lui Liviu Rebreanu ca o „supremă indiferență“ față de tot ce se petrece în cuprinsul universului epic: „Pornind de la același material țărănesc, *Ion* reprezintă o revoluție și față de lirismul sămănătorist sau de atitudinea poporanistă și față de eticismul ardelean, constituind o dată,

[26] Ov. S. Crohmălniceanu, *op. cit.*, p. 206.
[27] I. A. Brătescu-Voinești, *op. cit.*, p. 157.
[28] E. Lovinescu, *Critice*, vol. cit., p. 123—129. Comentariul asupra lui *Ion* apăruse inițial, chiar în 1920, în cîteva numere consecutive din *Sburătorul*.

Scanned with OKEN Scanner

istorică, am putea spune, în procesul de obiectivare al literaturii noastre epice"[29]. Lovinescu înțelegea astfel prin „obiectivitate", respectiv prin procesul de „obiectivare", mai mult o *atitudine* căutat neutrală a romancierului față de lumea imaginată de el, interpretare ce amintește mai degrabă de cerința teoretică a lui Balzac, decît de o anumită *structură narativă*.

Primul care s-a apropiat de o înțelegere modernă a fenomenului a fost Tudor Vianu, în cronica sa publicată în 1921 în *Viața românească*, reluată apoi în volumul *Masca timpului* (1926). Discutîndu l tot pe *Ion*, Vianu constata: „*Obiectivitate* nu poate însemna de altfel nu știu ce înstrăinare de propriul tău subiect. *Obiectivitatea nu privește decît discrețiunea artistică a mijloacelor de realizare* (subl. noastră, C.N.). E util să descătușăm însă elanul generator al unei concepții: viziunea sintetică"[30].

Liviu Rebreanu, ca toți marii noștri romancieri, reflecta în *Ion* o realitate prea aspră și tragică pentru a se putea limita la acea „supremă indiferență", profesată de E. Lovinescu. Chiar și numai pe linia așa-numitului „realism poporal", care s a impus prin proza lui Slavici și s a cristalizat prin povestirile lui Agârbiceanu din primele două decenii ale veacului nostru, Liviu Rebreanu se înscrie într-o tradiție de sobrietate realistă, tonalitate corespunzătoare gravelor realități ale istoriei românești de la început de veac. Lirismul desuet al romanticilor întîrziați, viziunea idilică cu efuziuni subiective a scriitorilor sămănătoriști, sentențele moralizatoare ale prozelor de tip *auctorial* dispar pentru totdeauna, prin apariția lui *Ion*, din cuprinsul romanului românesc modern, lăsînd cale nestingherită fluxului vieții și istoriei ca atare, realizării unei *narațiuni* depline și aparent independente de tot ceea ce nu aparține propriului ei univers obiectiv. „Arta scriitorului este opusă idealizării nu din dorința de conformare la o anumită teorie literară europeană, ci pentru că viața românilor din această provincie, reflectată în artă, nu se putea închega decît într-o viziune realistă", constată Eugen Todoran[31].

---

[29] Idem, *Istoria literaturii române contemporane*, vol. cit., p. 356.

[30] Tudor Vianu, *Scriitori români*, vol. III, ediție îngrijită de Cornelia Botez, antologie de Pompiliu Marcea, București, Editura Minerva, 1971, p. 194.

[31] Eugen Todoran, *op. cit.*, p. 190.

Scanned with OKEN Scanner

S-ar putea astfel afirma, despre destinul romanului *Ion*, că a împlinit o tendință, exprimată teoretic și solicitată de o realitate gravă, totodată că a inaugurat o „nouă" tradiție a literaturii noastre: cea a *romanului obiectiv*. G. Călinescu, el însuși reprezentant de seamă al formulei obiectivității în proză (varianta balzaciană, prin *Enigma Otiliei*), are cîteva „reflecții despre roman", dintre care una glăsuiește astfel: „Romanul modern studiază omul comun și face anatomie și clasificație, întemeindu-se exclusiv pe concret și scoțîndu-și specimenele din viața diurnă. El este genul eminamente prozaic, cel puțin în punctul de plecare, și care evită eroii legendari și geniile, lăsați pe seama epopeii și a biografiei"[32].

Am amintit, la un moment dat, existența cîtorva invariante definitorii ale romanului realist și am afirmat că tipul de narațiune obiectivă se subordonează unor parametri ai acestuia — tendința de a realiza în planul imaginarului o frescă realistă a societății contemporane, dorința de a concura prin verosimilitate istoria reală, aparenta detașare a scriitorului în raport cu subiectul romanului său, o determinare cît mai precisă a timpului istoric și a spațiului geografic al narațiunii, tipicitatea personajelor și a situațiilor, interesul pentru pictural și pentru detaliul cu valoare caracterologică, o accentuată dimensionare a epopeicului, o atenție deosebită acordată arhitecturii romanului, realizarea unei tăioase critici sociale antiburgheze (la noi, uneori, și antimoșierești) prin implicațiile ideologice ale contextului narativ, tendința de eliminare totală a lirismului și a subiectivului. În pofida unor asemenea elemente, legate direct de structura intimă a *textului*, proza obiectivă e departe de a se subordona sau încadra într-un șablon fix, căruia să-i corespundă toate creațiile obiective ale unei literaturi. Originalitatea fiecărei literaturi naționale și a fiecărui scriitor în parte și-au spus și aici cuvîntul hotărîtor. *Enigma Otiliei* este cu totul altceva decît *Eugénie Grandet*, dar și deosebită de *Ion* care, la rîndul său, e departe de a se asemăna cu *Țăranii* lui Reymont. Deosebirile nu privesc numai tematica, ci și natura compozițională și stilistică. Grupate însă la un loc și comparate *in corpore* cu structura unor *proze subiective* (cultivate pe plan european, de pildă, de Dostoievski, Paul Bourget, Marcel Proust, iar

[32] George Călinescu, *Principii de estetică*, București, E.P.L., 1968, p. 292.

la noi de un Camil Petrescu sau Gib Mihăescu), li se descoperă, ca trăsături comune, cele mai multe din invariantele enumerate mai sus.

Romanul obiectiv românesc este departe de a fi o simplă imitație a structurii balzaciene, a celei tolstoiene sau a celei flaubertiene, deoarece în substanța lui viază elemente specifice descinse din universul nostru spiritual, din obișnuințele noastre artistice, din experiențele mai noi sau mai vechi ale literaturii noastre. Romanul românesc, indiferent de tipul narativ cultivat — *auctorial* (mai ales în veacul al XIX-lea), *la persoana întîi* sau *impersonal* —, s-a afirmat întotdeauna printr-o vigoare deosebită a epicului, datorită unei trăsături predilecte a prozei noastre: tentația stilului narativ, așa cum s-a format și maturizat acesta în evoluția sa de la Neculce și Dimitrie Cantemir la Creangă, Caragiale și Slavici, de la aceștia la Sadoveanu, Rebreanu și G. Călinescu, iar de la aceștia la Marin Preda, Eugen Barbu, D. R. Popescu și alții. „Pe o mare întindere, proza românească este narativă, ceea ce înseamnă că farmecului vocii, gestului sau măștii, rostirii *stricto sensu* li se caută echivalențe scriptice", observă Const. Ciopragra [33]. Conservarea narațiunii, respectiv a artei de *a povesti* — element care, în roman, presupune un *flux de întîmplări* ce decurg una din cealaltă și se condiționează reciproc —, asigură totodată și dimensiunea epopeică, ceea ce favorizează convertirea unor sensuri sau evenimente contemporane în simbol. Romanele *Ion* și *Răscoala* sînt construite cu o deosebită atenție pentru condiționarea simbolică a fluxului narativ, deoarece însăși tematica — ancestrala dramă a setei de pămînt a țăranului român — o solicită. Implicația epopeică e evidentă, dacă ținem seama și de faptul că, de la Homer încoace, *discursul epic* a constituit, ca reflectare la nivel compozițional a unei realități esențializate, procedeul fundamental.

Nu întîmplător, în romanul românesc obiectiv, discursul epic este bogat în referințe temporale și geografice, în ecouri ale istoriei noastre, ca reflexe literare ale memoriei și experiențelor unei întregi *colectivități*. În *Ion*, ca și în *Răscoala*, normele obștii țărănești, așa cum s-au fixat ele de veacuri, sînt cele care-și pun pecetea pe destinul unor personaje ca Ion sau Petre Petre. Sau — un alt exemplu, Stănică Rațiu din *Enigma Otiliei* este departe de a fi doar un caz particular de arivism,

[33] Const. Ciopraga, *op. cit.*, p. 58.

ci reprezintă produsul *tipic* al unui adevărat *cod existențial* cultivat de familia tipic burgheză din care descindea, o familie ce număra aproape în exclusivitate reprezentanți ai industriei și comerțului. Antologice sînt cele cîteva pagini în care G. Călinescu relatează vizita lui Stănică la mătușa Agripina, loc de întîlnire anuală a membrilor unei familii cu largi ramificații și cu o morală demnă de un clan Forsyte de la Dunărea de jos. Un fragment semnificativ ce dezvăluie morala familiei: „Fetele erau umblate prin străinătate, vorbeau cîte o limbă străină, știau să se conducă în lume și erau încredințate de valoarea clasei lor, nu citeau însă nimic, nu aveau nici un fel de cunoștințe artistice sau literare. Orice intrare pe domeniul acesta era socotită în chip tacit ca o dovadă de prost gust, de proastă origine, și individul imprudent era privit cu mirare de la picioare spre cap, spre a i se descoperi semnele mizeriei"[34]. *Enigma Otiliei* cuprinde astfel, în structura sa compozițională, și un filon narativ, mai puțin dezvoltat însă, care s-ar fi putut transforma într-o autentică *cronică* a unei familii din marea burghezie românească.

Romanele obiective românești ale perioadei interbelice manifestă implicit o accentuată preferință pentru *„localizarea"* subiectelor în primul și în al doilea deceniu din veacul nostru. Este tocmai acea epocă istorică de tranziție și de „criză" (sîngeroasa răscoală de la 1907 e un argument mai mult decît concludent), epocă pentru ilustrarea căreia Ibrăileanu cerea un Balzac pentru literatura română. „Localizarea" devine un procedeu de bază al structurii narative obiective, din necesitatea de a transmite cititorului iluzia autenticității subiectului, de a-l introduce pe același cititor într un *spațiu* bine delimitat în care „istoria" curge *de la sine*, fără amestecul scriitorului. Acest neamestec din partea scriitorului, repetăm, nu este decît o convenție narativă, specifică prozelor obiective. În acest sens, cercetînd modalitățile artistice utilizate de Rebreanu în romanele sale, Ștefan Munteanu constata că „obiectivitatea scriitorului presupune crearea de tipuri umane a căror viață sufletească să se manifeste *detașat* de cea a creatorului și oarecum independent de atitudinea sa subiectivă. (...) Acestui fapt i se datorește și aparenta răceală, lipsa de înduioșare a scriitorului față de soarta personajelor sale, atitudine care nu este echivalentă cu «indiferența»,

[34] G. Călinescu, *Enigma Otiliei*, București, E.S.P.L.A., 1956, p. 319. Toate citatele ulterioare din roman sînt din aceeași ediție.

ci este expresia a ceea ce scriitorul numește «sinceritate în artă», considerată de Rebreanu însușirea de căpetenie a artistului"[35]. Așa-numitul „stil cenușiu" al romanelor lui Rebreanu nu înseamnă deloc stîngăcie, ci evitarea voită a unei expresii *personale* sau *manieriste*, pentru a reliefa în schimb o realitate ternă, aspră și obiectivă.

Pentru a sugera *posibilul* și *realul* în cuprinsul unui univers *imaginat*, romancierii apelează la procedeul mai vechi al *descrierii*, devenit în romanul obiectiv, într o manieră legată de balzacianism[36], principalul instrument de realizare a „localizării". În *Ion*, cititorul este introdus în lumea romanului pe o cale ce pleacă dintr un spațiu geografic real înspre unul imaginar:

„Din șoseaua ce vine de la Cîrlibaba, întovărășind Someșul cînd în dreapta, cînd în stînga, pînă la Cluj, și chiar mai departe, se desprinde un drum alb mai sus de Armadia, trece rîul peste podul bătrîn de lemn, acoperit cu șindrilă mucegăită, spintecă satul Jidovița și aleargă spre Bistrița, unde se pierde în cealaltă șosea națională care coboară din Bucovina prin trecătoarea Bîrgăului.

Lăsînd Jidovița, drumul urcă întîi anevoie pînă ce-și face loc printre dealurile strîmtorate, pe urmă însă înaintează vesel, neted, mai ascuzîndu-se printre fagii tineri ai Pădurii-Domnești, mai poposind puțin la Cișmeaua-Mortului, unde picură veșnic apă de izvor răcoritoare, apoi cotește brusc pe sub Rîpele-Dracului, ca să dea buzna în Pripasul pitit într-o scrîntitură de coline"[37].

Nu scriitorul îl introduce pe cititor în lumea Glanetașului și a familiei Herdelea — de fapt, în universul satului ardelean de la întretăierea a două secole, —, ci un element de profunde semnificații simbolice în folclorul românesc, *drumul*, element mediator între *real* și *imaginar*. După ce se consumă tragedia lui Ion prin moarte, rămînînd însă deschisă problema pămîntului, cititorul este readus pe același *drum* într-un spațiu geografic real.

[35] Ștefan Munteanu, *op. cit.*, p. 194.

[36] Cunoașterea romanului balzacian încă din secolul al XIX-lea a avut la noi urmări simțitoare în dezvoltarea romanului realist (vezi Sanda Radian, *Corelații între literatura română și literatura universală*, București, Editura didactică și pedagogică, 1977, p. 45—57). Ov. S. Crohmălniceanu vorbește chiar despre „reacții de reîntoarcere la modelul balzacian" (*op. cit.*, p. 207).

[37] Liviu Rebreanu, *Ion*, București, E.P.L., 1966, p.9.

Scanned with OKEN Scanner

Limbajul este sec și sobru, fără înfloriturii stilistice care ar implica subiectivitatea scriitorului față de peisaj sau de personaje. Liviu Rebreanu nu poate fi identificat cu nici un personaj luat în parte, ceea ce favorizează aderența lui ideologică la problema fundamentală (cea a pământului și a inegalității sociale în lumea satului) și nu preferința lui *personală* pentru unul sau altul dintre elementele universului epic (peisaj, personaje, dezbateri individuale, experiențe particulare etc.). Fenomenul este caracteristic și romanului *Răscoala*, unde scriitorul se dovedește un desăvîrșit maestru al exprimării *psihologiei colective*, neidentificîndu-se cu nici una dintre atitudinile individuale în unitatea lor caracterologică, fie că este vorba de Titu Herdelea, de Grigore Iuga sau de Petre Petre.

În același timp, *Enigma Otiliei* — despre care, chiar la apariție, Pompiliu Constantinescu remarca: „A procedat clasic, după metoda balzaciană a faptelor concrete, a experienței comune, fixînd în niște cadre sociale bine precizate o frescă din viața burgheziei bucureștene“ [38] — îl introduce pe cititor în universul epic prin aceeași tehnică a precizării timpului și spațiului: „Într-o seară de la începutul lui iulie 1909, cu puțin înainte de orele zece, un tînăr de vreo optsprezece ani, îmbrăcat în uniformă de licean, intra în strada Antim, venind dinspre strada Sfinții Apostoli cu un soi de valiză în mînă ...“. Evident, „tînărul“ aparține ficțiunii, în timp ce restul elementelor ne fixează fără dubiu în Bucureștiul începutului de veac. Descrierea abundă în elemente prin care orice arhitect ar recunoaște spațiul urban și timpul istoric, precizate atît de *vizual*: „Nici o casă nu era prea înaltă și aproape nici una nu avea cat superior. Însă varietatea cea mai neprevăzută a arhitecturii (operă îndeobște a zidarilor italieni), mărimea neobișnuită a ferestrelor, în raport cu forma scundă a clădirilor, ciubucăria ridiculă prin grandoare, amestecul de frontoane grecești și chiar ogive, făcute însă din var și lemn vopsit, umezeala care dezghioca varul și uscăciunea care umfla lemnăria făcea din strada bucureșteană o caricatură în moloz a unei străzi italice“. Descrierea, în manieră balzaciană, a cadrului se dizolvă mai apoi în prezentarea unui registru uman foarte bogat în semnificații caracterologice: moș Costache Giurgiuveanu — avarul, Stănică Rațiu — arivistul, Felix — experiențele ieșirii din

[38] Pompiliu Constantinescu, *Scrieri*, vol. cit., p. 214.

adolescență, Aglaie — „baba absolută", „fără cusur în rău" [39], Titi și Aurica — ratarea absolută ș.a.m.d., varietate de caractere, nu străine de puritatea și consecvența clasică, ce-i permite lui G. Călinescu să realizeze o *frescă* a burgheziei bucureștene de la început de veac. Aparenta *detașare* a romancierului e perfectă, poziția autorului neputîndu-se identifica decît, eventual, cu calitatea parțială de *personaj-martor* a lui Felix Sima. Asemenea lui Liviu Rebreanu, și Călinescu era conștient de necesitatea *detașării* în romanul modern: „Pot însă adăuga că în roman, prin însăși definiția lui, autorul nu vorbește mai niciodată în numele propriu. Eroii sînt aceia care vorbesc, fie în monolog sau dialog direct, fie în declarații indirecte" [40].

Romanul obiectiv este totodată și o creație *de compoziție*, aparenta detașare a scriitorului de subiect permițînd *vizionarea* nucleului tematic din diverse *perspective*. Există mai multe filoane narative care, prin acumulări cantitative de evenimente, pregătesc soluționarea problemei esențiale: obținerea pămînturilor lui Vasile Baciu în *Ion*, izbucnirea și apoi reprimarea sîngeroasă a revoltei în *Răscoala*, destinul lui Radu Comșa în *Întunecare*, soarta averii lui Costache Giurgiuveanu în *Enigma Otiliei*. Aceste aspecte, ce dobîndesc valențe existențiale prin însăși semnificația lor istorică mai largă, constituie, la nivelul compoziției, un nucleu centripet în raport cu celelalte linii narative. Astfel, în *Ion*, frămîntările protagonistului sînt contrapunctate de avatarurile sentimentale ale tînărului Titu Herdelea, ca și de întreaga „istorie" *națională* și *socială* a intelectualității românești din Pripas, în timp ce, în *Răscoala*, dinamismului succesiunii scenelor de sărăcie și mizerie de la Amara și Lespezi îi corespunde un proces similar al unor secvențe semnificative din lumea celor avuți. Modalitatea construcției „în mozaic" — împrumutată de Liviu Rebreanu de la Tolstoi — conferă narațiunii multă vioiciune, asigurînd implicit aparența de viziune *polifonică* asupra evenimentelor. *Răscoala* este romanul în care aplicarea arhitecturii „în mozaic" atinge punctul culminant al măiestriei: evenimentele sînt judecate prin prisma oamenilor din sat (Luca Talabă, Lupu Chiriţoiu, Petre Petre, Trifon Guju, Marin Stan, învățătorul Dragoș), a oficialităților și a organelor de „ordine" (prefectul Boerescu, maio-

[39] Vezi și Ov. S. Crohmălniceanu, *op. cit.*, p. 593.
[40] G. Călinescu, *Pricipii de estetică*, ed. cit., p. 298.

Scanned with OKEN Scanner

rul Tănăsescu, plutonierul Boiangiu), a arendașilor (Platamonu, Rogojinaru), a boierimii (Miron Iuga, Nadina, Gogu Ionescu, colonelul Ștefănescu), a financiarilor (Constantin Dumescu), a presei (redactorul Roșu) ș.a.m.d. *Polifonismul* nu vizează desigur atitudinea proprie lui Liviu Rebreanu cu privire la evenimentele narate, ci este doar o *modalitate de expresie*, atestînd încă o dată afirmația lui Ion Vlad că romanul este, în ultimă instanță, doar „o realitate a limbajului și a ordonării epice". Urmărind însă gradat pregătirea atmosferei și desfășurarea răscoalei, scoțînd la iveală cauzele adevărate ale tragediei țărănești de la 1907, romanul reliefează implicit, fără să fi fost nevoie de vreo intervenție *auctorială*, compasiunea scriitorului față de cei asupriți și flămînzi.

În *Enigma Otiliei*, filonul narativ este aproape unilinear, datorită permanenței lui Felix. De fapt, Călinescu se dovedește un maestru în realizarea a ceea ce Tudor Vianu numea „viziune sintetică". Romancierul concentrează, în jurul nucleului tematic, „istoria" a două familii (clanul Tulea și clanul lui Stănică), destinul unui avar (Costache Giurgiuveanu), experiențele cu tentă de *Bildungsroman* a doi tineri (Otilia și Felix), „istoria" unei curtezane (Georgeta) și avatarurile unui moșier decrepit (Pascalopol).

Din cele afirmate pînă aici, credem că se poate trage concluzia că *obiectivitatea*, pentru proza românească modernă, este cu mult mai mult decît o simplă *modă* — așa cum ar fi fost, după spusele lui Tudor Olteanu, pentru literatura franceză a veacului trecut. Pentru literatura noastră, este o soluție narativă dintre cele mai cultivate, oferind scriitorului român posibilitatea de a împleti *eposul* cu *socialul*, *tradiția* cu *noul*, *legendarul* cu *realul*, tipologia *universală* cu cea *națională*.

DIDACTICA MODERNĂ

Scanned with OKEN Scanner

PROCEDEE PENTRU INVESTIGAREA ÎN ȘCOALĂ A CUNOȘTINȚELOR LEXICALE

TATIANA SLAMA-CAZACU

0. Remarcăm încă, în învățămîntul limbii române în școlile noastre, accentul pus pe studiul (și acesta excesiv de teoretic și de greoi) al gramaticii. Predarea cunoștințelor lexicale se află pe un *plan secundar* [1] (nu numai în practica școlară: chiar programele și în special manualele îi acordă un loc mai redus decît predării gramaticii).

De asemenea, *concepția* — lingvistică și pedagogică — care stă la baza predării vocabularului nu este prea clară; de unde, neglijarea *obiectivului* de a nu se urmări o simplă acumulare de cuvinte, ci în primul rînd de a se preciza și îmbogăți latura semantică a lexicului, adică *semnificația* cuvintelor.

În sfîrșit, *procedeele de predare* a vocabularului și de verificare a cunoștințelor lexicale sînt relativ empirice și nu cele mai adecvate pentru a servi obiectivului menționat mai înainte. De obicei, fie se dă de către profesor o sumară definiție, echivalentă cu ceea ce ar fi semnificația unui cuvînt nou, fie se glosează unele cuvinte în manuale. Foarte des, în ultima vreme, elevii scot „fișe" (învățînd de multe ori pe dinafară — procedeu care este nu rareori încurajat, cel puțin tacit, de către profesori — și de multe ori introducînd „modificări personale") după pasaje din manuale, din texte beletristice sau de critică literară [2]. În asemenea cazuri, de obicei, profesorii nu *verifică* dacă elevii cunosc semnificația unor cuvinte și expresii utilizate în texte și repetate de ei, sau, atunci cînd verifică aceasta, se acceptă ca „măsură a cunoștințelor" întregii clase răspunsul dat de către *unul* — sau cel mult cîțiva — dintre elevi.

---

[1] *Studiu privitor la predarea limbii și literaturii române în școala generală și în liceu* (M.E.I., 1977, p. 5—6). Afirmația făcută de Th. Hristea *(Paronimia și importanța ei în procesul de predare a limbii române, Revista de pedagogie*, 1974, nr. 2, p. 49: nu se acordă suficientă atenție vocabularului în școală) rămîne valabilă și pentru situația actuală.

[2] Vezi, mai departe: *« Alienația [sic] poetului », « Dă sensația profundă », interiorizat* etc.

1. 0. Un principiu metodologic aproape general aplicat (fie că este exprimat explicit fie că este presupus, implicit, de diverse procedee) indică drept obiectiv de atins în școală însușirea *extensivă* a vocabularului. Acest principiu se reflectă și în dezideratul formulat prin expresia „îmbogățirea vocabularului elevilor".

1.1. Nu este suficient exprimată în programe și se reflectă cu totul insuficient în manuale și îndeosebi în procedeele utilizate de către profesori preocuparea pentru cunoașterea reală a lexicului folosit de către elevi, pentru învățarea semnificațiilor și a nuanțelor de semnificație ale unui cuvînt, pentru utilizarea și înțelegerea corectă a cuvintelor în *diverse* contexte. Nu rareori profesorii utilizează ei înșiși, în expuneri, cuvinte sau expresii necunoscute elevilor (în special neologisme)[3], fără a le explica semnificația (vezi, mai departe, *sinestezie*); iar din păcate, uneori, folosesc anumiți termeni în mod impropriu, ceea ce face ca nici contextul să nu permită desprinderea unei semnificații corecte.[4] Am constatat, de asemenea, și faptul că obiectivul pare să îl constituie, de obicei, *predarea* cuvintelor *noi* și mai puțin *verificarea* gradului și a modului în care sînt utilizate și realmente cunoscute, de către *toți* elevii, diversele cuvinte aflate mai dinainte în stocul elevilor, adică, așa-zicînd, „însușite" de către aceștia.[5].

1.2. Probabil că nu vor fi subliniate niciodată îndeajuns principiile — de atîtea ori amintite de alți autori ca și de cel de față — conform cărora aspectul *semantic* al cuvîntului este cel puțin la fel de important ca și suportul său concret

---

[3] Tocmai acelea care constituie, cum sublinia Th. Hristea *(Observații asupra folosirii neologismelor în limba română contemporană, Limbă și literatură*, 1972, vol. 2, p. 592), „principala sursă a greșelilor de limbă".

[4] De pildă, un profesor le propunea elevilor — din clasa a X-a; « Să facem introspecția personajelor ... » (vrînd să spună: „Să facem analiza [psihologică] a personajelor"); *introspecție* înseamnă însă „autoobservare" sau „autoanaliză", și ca atare o persoană nu poate „face introspecția alteia". Sau, în cadrul practicii pedagogice (vezi *infra*, nota 20), o studentă expunea, ca material ilustrativ, fotografia unei „pietre de mormînt", drept *„frescă"*; a se vedea, mai departe, unele răspunsuri ale elevilor respectivi cu privire la semnificația acestui cuvînt, axate pe linia semantică a „sculpturii", a „lucrărilor în piatră" etc.

[5] Chiar lucrări mai recente, din bibliografia străină, privitoare la însușirea vocabularului (ca: E. Genouvrier, J. Peytard, *Linguistique et enseignement*, Paris, Larousse, 1970, M. Daumas, R. Lagane, *Comment apprendre le vocabulaire?* (1), Paris, Larousse, 1974, J. Bastuji, *Comment apprendre le vocabulaire?* ibid., (3), 1975), se preocupă mai puțin de *„verificarea"* stocului lexical în întreaga clasă de elevi.

(forma cuvîntului), că „semnificația cuvîntului" este o categorie dinamică, elastică și foarte complexă (implicînd numeroase *nuanțe* semantice, relații în interiorul microstructurii semantice a unui cuvînt ca și între acesta și celelalte cuvinte), că dezvoltarea limbajului unei persoane *nu* înseamnă acumularea propriu-zisă de cuvinte în repertoriul său, ci mai ales corecta lor stocare semantică.[6]

Aș preciza și că incorecta stocare semantică nu se reflectă întotdeauna în modul spontan de exprimare a elevilor, deoarece ei pot utiliza — corect de obicei — „clișee" (obicei pe care îl vor păstra și ulterior, ca adulți); însă, în diverse împrejurări — în care se încearcă analiza fondului semantic al componentelor unor asemenea „clișee" —, se constată că este vorba despre cuvinte „fosilizate" cu semnificații necunoscute sau greșite[7]. De aceea este necesar nu numai să se formeze judicios cunoștințele lexicale, pe diverse trepte ale învățămîntului, dar și să se stabilească *erorile* (formale și semantice) în folosirea cuvintelor, pentru a se putea preveni la timp fixarea lor la elevul respectiv și chiar generalizarea lor la ceilalți.

2.0. Pentru a aduce un suport concret observațiilor critice făcute mai înainte și, în fond, pentru a contribui cu propuneri pozitive la remedierea deficiențelor menționate, am început o serie de cercetări bazate pe observații și experimente în școală, pentru ca, pe de o parte, să demonstrăm obiectiv că asemenea deficiențe *există* — chiar dacă, declarativ, mulți profesori aderă la principiile enunțate mai înainte —, iar pe de altă parte, pentru a stabili, pe cale experimentală, unele mijloace simple de verificare a *cunoștințelor reale* de vocabular la elevi.[8] Ulterior, ne propunem să elabo-

---

[6] T. Slama-Cazacu, *Limbaj și context*, București, Editura științifică, 1959, p. 193—216, 300, 305, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, București, Editura Academiei, 1957, p. 164—188, 323—372 etc.

[7] Vezi și utilizarea greșită a unor cuvinte de către copiii preșcolari (în T. Slama-Cazacu, 1957, citat *supra*, p. 351, 364, 371 ec.) și persistența lor pînă tîrziu (cf. și: *Probleme ale dezvoltării limbii române ca limbă maternă în grădinițe și în primele clase elementare*, în *Educația intelectuală a copiilor preșcolari*, Culegere metodică editată de *Revista de pedagogie*, București, 1975, p. 5—17; și *infra.*, lucrările din nota 10).

[8] Fiind vorba despre o cercetare relativ originală și despre un procedeu personal (bazate pe o concepție și o metodologie aplicată de autor de multă vreme), ne vom permite să expunem cercetarea făcînd mai ales referiri la lucrările noastre în care am formulat și am dezvoltat concepția și metodologia amintite, fără a trimite la alte lucrări, care nu ar avea, de altfel, o reală tangență cu concepția pe care se bazează procedeul propus aci. De asemenea,

Scanned with OKEN Scanner

răm și cîteva principii de predare a vocabularului, care vor avea la bază concepția contextuală și de învățare rațională pe care o preconizăm de multă vreme.[9]

2.1. Rezultatele unei prime cercetări au fost expuse cu alt prilej[10]; este vorba despre verificarea, printr-un cuvînt și o sintagmă considerate „tipice" — *plai* și *picior de plai* —, a decodării la nivel lingvistic a textului literar (respectiv, am stabilit necunoașterea semnificației cuvintelor), ca treaptă necesară a receptării textului beletristic, anterioară exegezei strict literare.

2.2. Continuînd aceste cercetări, am efectuat atît observații, cît și o serie de experimente [11], care (a) să verifice nu numai ipoteza că *nu se insistă suficient în clasă asupra explicării semnificației cuvintelor*, dar și pe aceea că în general este neglijată de către profesori *verificarea* semnificației cuvintelor — care aparent constituie un vocabular „bogat" la elevii respectivi — , precum și că *semnificația* multor cuvinte din stocul utilizat activ de către elevi *nu este cunoscută suficient*. Al doilea scop al acestei cercetări (b) a fost *de a propune unele procedee* simple — mai atractive pentru elevi și mai eficiente — de verificare, pe întreaga clasă, a cunoștințelor lexicale la nivelul semnificației cuvintelor fără a se face apel la definiții mai mult sau mai puțin mecanice sau mai dificil de formulat de către elevi.

---

deoarece ne centrăm interesul asupra verificării cunoștințelor lexicale, iar nu asupra predării acestora (deși se va reflecta indirect și insuficiența metodelor de predare), nu extindem aci discuția asupra aspectelor lingvistico-didactice ale predării vocabularului și asupra vastei bibliografii existente.

[9] Vezi, între altele, lucrările citate *supra*, nota 6. Unele principii vor fi bazate și pe experimente discutate în lucrarea autorului, *Introducere în psiholingvistică*, București, Editura științifică, 1968, p. 353 și urm.: cîteva experimente de natură asemănătoare sînt expuse recent și de C. Ott et al., *Implications of mental elaboration for the acquisition of foreign language vocabulary*, „IRAL", 1976, *14*, nr. 1, 37—49; extrapolarea metodei de la predarea vocabularului într-o limbă străină la cea în limba maternă este, aci, posibilă.

[10] T. Slama-Cazacu, *„Pe-un picior de plai" (Necesitatea insistării asupra treptei de decodare lingvistică în analiza textului literar)*, *Revista de pedagogie*, 1977, nr. 11, 33—39, și: *Treapta decodării lingvistice în receptarea textului literar*, *Studii și cercetări lingvistice*, 1977, 28, nr. 5, p. 525—536.

[11] Rezultatele primei serii de experimente (făcute în 1977, la Șc M) au fost expuse într-o comunicare prezentată la „Sesiunea națională de vocabular și sintaxă" (Timișoara, 26—27 noiembrie 1977), organizată de către Societatea de științe filologice.

Scanned with OKEN Scanner

3.0. *Metoda.* Cercetările la care mă refer au avut loc (în 1977) la o școală *generală* (Șc M) și (în 1978) la trei licee din București(licee de: muzică — LM —, de matematici — LMat —, industrial — LI), la clasele: a VI-a, a VII-a, a VIII-a, a IX a, a X-a și a XII-a (a se vedea detaliile în tabelul II). Vom da aci o largă extindere numai datelor referitoare la *experimente,* care constituie și prin ele însele obiectivul urmărit: precizarea unor procedee pentru verificarea cunoștințelor lexicale. *Observațiile* ne-au servit mai ales la verificarea ipotezei (a), precum și la alcătuirea listelor de „cuvinte obiectiv" din experimente (vezi *infra,* 3.2.2.).

3.1. *Subiecții. Observațiile* s-au făcut la toate clasele menționate. *E I și II* (vezi explicarea siglelor mai departe) s-au efectuat la cl. a VI-a, a VII-a și a VIII-a la ȘcM și LM, iar E III la cl. a XII-a (LMat). Pentru comparare, în EI (la ȘcM), s-au obținut și răspunsuri de la 2 grupe de studenți din anul IV (care făceau practica pedagogică la română ca specialitate secundară, avînd engleza ca specialitate principală).

Au participat la experimente 11 clase (3 a VI-a, 4 a VII-a, 3 a VIII a, 1 a XII-a) și cei 9 studenți.

În ceea ce privește *E I* și *E II,* experimentele desfășurîndu se în cîte două ședințe (la interval de 7 zile), la care au participat, în număr aproape egal (și cu unele mici fluctuații numai la experimentele din 1977), aceiași subiecți, avem un total *efectiv* de 248 de elevi și 9 studenți (deci 257 de subiecți); însă repartizați pe cele două ședințe, fiecare a cîte două probe (deci calculîndu se numărul total de subiecți în raport cu probele), sînt în total 984 de subiecți elevi și 38 de subiecți-studenți (total 1022 de subiecți), totalizînd 10 248 de răspunsuri (9 906 la subiecții-elevi și 342 la subiecții-studenți), dintre care 7 783 la „cuvintele obiectiv" (vezi tabelul II a).

La *E III* au participat 36 de subiecți, cu 180 de răspunsuri.

Deci *în total* au fost *1 058 (efectiv, 293) de subiecți și 10 428 de răspunsuri (7 963 la „cuvintele obiectiv").*

3.2.0. *Procedura experimentală.* 3.2.1. *Situația experimentală.* Experimentele s-au desfășurat în orele de clasă și în sălile obișnuite ale elevilor. La ȘcM, ele au avut loc de obicei în prezența studenților de la practica pedagogică și întotdeauna în prezența profesoarei de română (care ulterior a continuat ea însăși, în mod spontan, una dintre probele experi-

Scanned with OKEN Scanner

mentale)[12]. La LM, experimentele s-au făcut atît în orele de română, cît și de: engleză, franceză, istorie, științe naturale, nu întotdeauna în prezența profesoarelor (de obicei, în condițiile *obișnuite* ale lecțiilor la acest liceu, adică pe un permanent fond sonor produs de exercițiile cu instrumentele muzicale). La LMat probele au avut loc la sfîrșitul unei ore de inspecție, în prezența profesorului de română și a comisiei.

Experimentele s-au făcut în grup, răspunsurile s-au dat în scris, simultan de către întreaga clasă, singurul experimentator (Ex.) fiind autoarea.

Odată începute experimentele (adică după ce Ex. dădea instrucțiunea, care cuprindea *toate* datele necesare — vezi *infra*), nimeni nu trebuia să pună vreo întrebare, pentru a se evita orice sugestie care putea denatura răspunsurile spontane. Spre a crea motivația necesară obținerii unor răspunsuri rapide și cît mai corecte, am spus elevilor (ceea ce putea să corespundă adevărului) că era vorba despre un concurs între școli și între clase, și ca atare trebuiau să se străduiască să reușească toți cît mai bine (am recurs la termenul *probe*, evitînd utilizarea termenului *test* — deși elevii și profesorii l-au folosit, chiar împotriva indicațiilor mele). În general, disciplina a fost perfectă; rareori, unii elevi au încercat să copieze răspunsul colegilor din jur sau să își șoptească răspunsurile (aceste cazuri au putut fi consemnate și în orice caz lucrările purtau mențiunea locului ocupat în clasă de fiecare elev).

La LM (unde mulți elevi provin din alte localități decît municipiul București, iar contextul situațional are anumite particularități, care puteau eventual să dirijeze către selectarea anumitor sensuri ale cuvintelor — mai ales a celor neutre, ca de pildă *corn* etc. —), am cerut elevilor să menționeze și: instrumentul la care se specializa fiecare, localitatea de unde veneau și limba maternă a lor ca și a părinților, cartierul unde locuiau în București, ocupația părinților. De asemenea, la cîteva clase, am cerut elevilor să menționeze de unde cunoșteau (de acasă, din școală, de la ce materii etc.?) cuvintele pe care le-am dat în cursul probelor.

3.2.2. *Probele* au constat din: *Experimentul I* (*E I*, în 2 ședințe: α și β); *Experiment de asociere verbală simplă* (E I 1) și succinta *„definiție"* a unor cuvinte (*E I 2*).

---

[12] Ceea ce arată cît de ușor poate fi însușit acest procedeu (cu condiția, însă, de a fi respectate condițiile de bază ale metodei experimentale: vezi, de pildă, *Introducere în psiholingvistică*, ed. cit., p. 377 și urm.). Aceste date nu sînt utilizate în cercetare.

Scanned with OKEN Scanner

Experimentul II (*E II*, idem) *Experiment de asociere verbală continuă* (*E III*) și *„definiție"* (*E II2*) — vezi tabelul I.

Tabelul I

Probele

Experim. de asociere verbală simplă	(E I 1α și β [α = șed. 1, β = șed. 2]
„Definiția"	(E I 2α și β)
Experim. de asociere verbală continuă	(E II 1α și β)
„Definiție"	(E II 2α și β)
„Definiție"	(E III)

Tabelul II a

Subiecții în E I și E II

Subiecți	E I 1		E I 2		E II 1		E II 2		Pe totalul probelor	Efectiv în medie
	șed. 1 (α) 13 st. (5 st. ob).	șed. 2 (β) 20 st. (11 st. ob.)	(α) 5 st.	(β) 6 st.	(α) 7 st.	(β) 8 st.	(α) 7 st.	(β) 8 st.		
cl. VI (1 cl. la Șc M, 2 cl. la LM)	45	44	45	44	25	25	25	25	278	70
cl. VII C (2 cl. Șc M, 2 cl. LM)	51	51	51	51	50	47	50	47	398	101
cl. VIII (1 cl. Șc M, 2 cl. LM)	54	48	54	48	26	26	26	26	308	77
Total elevi	150	143	150	143	101	98	101	98	*984*	*248*
Studenți	4	4	4	4	5	6	5	6	38	9
Total sub.	154	147	154	147	106	104	106	104	*1022*	*257*
Total răsp.	2 002 (770)	2 940 (1617)	770	1176	813	912	813	812	*10238 (7783)** *Numai la „cuvintele obiectiv"	

Pentru constituirea listelor de „stimuli", era necesar să selectăm cîteva cuvinte (pe care le vom numi *„cuvinte-obiectiv"*), care să declanşeze reacţiile cu caracter simptomatic.

Am ales drept *„cuvinte-obiectiv"* pe de-o parte cuvinte culese în cursul observaţiilor în clasă, adică dintre cele uti-

Tabelul II b

Subiecţii în E III

Subiecţii	E II (5 st)
Cl. XII (LMat)	36
Total răsp.	180

Tabelul II c

Total general subiecţi şi răspunsuri

Subiecţi		Răspunsuri	
Efectiv	Total	Cuvinte ob.	Total
293	1 058	10 428	7 963

lizate de către elevi sau profesori în cursul lecţiilor (în unele cazuri — la ŞcM şi LI — chiar în lecţia care precedase experimentul, dar pentru a căror semnificaţie nu se ceruse sau nu se dăduse vreo explicaţie); pe de altă parte, cuvinte dintr-o anumită arie semantică (a *limbajului* şi a *comunicării)*, care de asemenea fuseseră folosite de elevi (dar în alte lecţii); sau care se găsesc în manuale fără o suficientă explicare, sau, în sfîrşit, care consider că ar trebui să fie introduse în lecţii şi să fie bine explicate, fiind termeni de „metalimbaj", absolut necesari în predarea unei limbi şi cu atît mai mult a limbii materne [13].

În E I şi E II s-au dat următoarele liste de cuvinte, în ordinea indicată (cele subliniate sînt „cuvintele-obiectiv", iar cele notate şi cu * fuseseră folosite de elevi în timpul orei de clasă respective; „cuvintele-obiectiv" — cele la care interesau în primul rînd răspunsurile — erau amestecate printre „cuvinte-neutre" — ca: foc, ninge etc. —, care

[13] Această a doua categorie de „cuvinte-obiectiv" va servi ulterior altui scop pe care îl urmăresc: şi anume, evidenţierea necesităţii de a se introduce în manuale mai multe cunoştinţe relative la sfera „comunicării" şi a „limbajului" (din care, de altfel, se utilizează cuvinte în manuale sau de către elevi, fără a li se explica semnificaţia şi a se da *cunoştinţele* care să depăşească simpla semnificaţie).

aveau și rolul de a atenua influențele intra-contextuale dintre diversele „ cuvinte-obiectiv" ; vezi tabelul III). În *E I α*: carte, foc, ninge, rîs, *text**, coș, *fragment** [14], corn, *context*, tobă, dop, *comunicare*, *instinct** [15] ; în *E I 2α* s-au dat de „explicat" cuvintele: *text*, *context*, *comunicare*, *fragment**, *instinct**. În *E I 1β* : casă, caiet, cravată, *cuvînt*, scrisoare [16], *portret** [17], disc * [18], poet, *dialog*, ușă, *paragraf*, geantă, *replică*, *interiorizat** [19], *context*, *iarnă*, *text*, *interior*, *frescă* * [20], *ritual* * [21] ; în *E I 2β* : *cuvînt*, *dialog*, *paragraf*, *portret*, *replică*, *interiorizat**, *frescă**, *ritual**.

În *E II 1* și *2 α*[22]: *comunicare*, *fragment* *, *text* *, *instinct* *, *dialog*, *interiorizat* *, *frescă** ; *E II 1* și *2β*: *portret* *, *context*, *ritual* *, *cuvînt*, *interior*, *paragraf*, *replică*, *gradat* [23].

În *E III* [numai „definiție"]: « *Alienația poetului* » *, *sinestezie*, « *Dă sensația profundă* »* (s-a cerut să se spună și

---

[14] Figurase în lecția la cl. a VI-a ȘcM.

[15] Fusese folosit de un elev din cl. a VII-a ȘcM.

[16] Figurase în contextul lecției la cl. a VI-a ȘcM *(Scrisoarea III* de M. Eminescu).

[17] *Idem.*

[18] *Idem.*

[19] Folosit de o elevă din cl. a VIII-a ȘcM.

[20] Folosit, fără a-l explica (și asociat cu ilustrarea neadecvată a pietrei de mormînt a unui voievod), de către studenta care a predat lecția la cl. a VI-a ȘcM. Cuvîntul a fost îndată repetat de elevi (în dialogul din cursul lecției), dar experimentul a dovedit că ori nu îi cunoșteau semnificația, ori că își însușiseră un sens greșit.

[21] La ȘcM (unde s-a făcut primul experiment), s-a dat acest cuvînt în listă numai la clasa a VII-a ȘcM; fusese folosit în lecția respectivă de o elevă din acea clasă.

[22] Nu s-au mai dat, în aceste probe, și cuvinte neutre, deoarece această probă durează mai mult decît prima; s-a încercat, însă, să se evite efectele contextuale, prin modul de intercalare a cuvintelor (în unele cazuri s-au petrecut influențe în special între *text* și *context*, deși date în ședințe diferite; dar este posibil ca, la ȘcM, profesoara să fi predat cunoștințe relative la cuvintele din E II β, deoarece cunoștea lista dată anterior, în EI).

[23] Acest cuvînt a fost dat ad hoc, la clasa a VII-a Șc M, după cîteva luni de la prima serie de experimente, deoarece fusese utilizat la altă clasă a VII-a (de la aceeași școală) în cursul predării lecției de probă de către una dintre studente, fără ca ea să fi verificat în ce măsură era cunoscută semnificația de„treptat" (considerîndu-se că sensul eta familiar, nu s-a cerut; explicația; experimentele au dovedit că, dimpotrivă, domină sensul de „grad militar" sau de „[obiect cu] gradații.

Scanned with OKEN Scanner

dacă expresia este sau nu corectă și să se motiveze evaluarea făcută), *« l'heure exquise »*, *« vermeil »*[24].

Tabelul III

Stimulii (cuvintele prezentate)

E I 1 α 13 st. (5 ob.)	E I 2 α 5 st.	E I 1 β 20 st. (11 ob.)	E I 2 β 8 st.	E II 1 α 7 st.	E II 2 α 7 st.	E II 1 β 8 st.	E II 2 β 8 st.
carte	*text*	casă	*cuvînt*	*comu-*	*comuni-*	*portret*	*portret*
foc	*con-*	caiet	*dialog*	*nicare*	*care*	*context*	*context*
ninge	*text*	cravată	*para-*	*frag-*	*fragment*	*ritual*	*ritual*
vis	*comu-*	*cuvînt*	*graf*	*ment*	*text*	*cuvînt*	*cuvînt*
text	*nicare*	scrisoare	*replică*	*portret*	*instinct*	*interior*	*interior*
coș	*frag-*	*portret*	*inte-*	*text*	*dialog*	*paragraf*	*paragraf*
frag-	*ment*	disc	*riorizat*	*instinct*	*interiori-*	*replică*	*replică*
ment	*instinct*	poet	*frescă*	*dialog*	*zat*	*gradat*	*gradat*
corn		*dialog*		*inte-*	*frescă*		
con-		ușă		*riorizat*			
text		*paragraf*		*frescă*			
tobă		geantă		*ritual*			
dop		replică					
comu-		*interiori-*					
nicare		*zat*					
instinct		*context*					
		iarnă					
		text					
		interior					
		frescă					
		ritual					

N.B. Stimulii subliniați sînt „cuvinte-obiectiv" (st. ob.)

[24] Toate aceste cuvinte și expresii fuseseră auzite de către elevi în cursul lecției despre „Simbolism" (dar fie nu fuseseră explicate de către profesor, fie au fost verificate *numai* cu 1—2 elevi). Dintre acestea: *sinestezie* fusese folosit de către profesor, frecvent, în cursul lecției; *« Alienația poetului »* [în loc de: *alienare*] și *« Dă sensația profundă »* fuseseră spuse de elevi; expresia franceză fusese auzită în finalul înregistrării (pe bandă de magnetofon) a unei poezii recitate (foarte clar) de către artistul francez J.-Cl. Pascal, iar cuvîntul *vermeil* figura în textul multiplicat la xerox și dat elevilor anticipat, spre a fi comentat în clasă (dar numai aproximativ jumătate dintre elevi cunoșteau limba franceză și chiar dintre aceștia foarte puțini au putut „decupa" corect sintagma *« l'heure exquise »* — „ora fermecătoare, încîntătoare" —, ei interpretînd-o (deci, *nu au înțeles* sensul poeziei ascultate) drept *leur* „a[l] lor"; iar cînd s-a citit, de către un elev, o traducere în versuri făcută de el, acasă, a acestei poezii, *vermeil*, „roșu [cum sînt buzele]", a fost tradus prin „vișiniu", fără ca elevul să fie corectat, ceea ce a dus la răspîndirea imediată, la întreaga clasă, prin imitație, a acestui sens care denatura adevărata semnificație a figurii de stil.

Scanned with OKEN Scanner

3.2.3. *Detalii asupra procedurii.* Probele s-au desfășurat în modul următor:

E I 1. *Experimentul de asociere verbală simplă (EAVS).* Am dat elevilor următoarea instrucțiune: « La fiecare cuvînt spus de mine, veți răspunde (în scris) cu primul cuvînt venit în minte în legătură cu cuvîntul dat ». Începeam cu cîteva „cuvinte neutre", pentru ca elevii să se familiarizeze cu procedeul. „Cuvintele neutre" aveau și rolul de a atenua influențele intra-contextuale dintre diversele „cuvinte-obiectiv".

E II 1. Experimentul de asociere verbală continuă (EAVC). Ceream elevilor să răspundă « cît mai repede, cu toate cuvintele venite în minte în legătură cu cuvîntul dat ». Elevii erau stimulați să răspundă cît mai repede dar și corect (adică scriind numai cuvintele care aveau legătură directă cu cel dat); așa cum am menționat, pentru a crea „motivația" de a scrie cît mai multe cuvinte, le am spus elevilor că, făcîndu-se o întrecere între clase și școli, va conta numărul *mare* de cuvinte *corecte* scrise (repede) ca răspuns.

Am lăsat pentru răspunsuri timpul de 1 minut, lista fiind dată în două ședințe separate (α și β) la interval de o săptămînă.

Se făcea mai întîi un exercițiu în colectiv (cu cuvintele *elev* și *munte*, iar în a doua ședință, cuvîntul *fereastră*), după care s-au prezentat, separat, „cuvintele obiectiv" respective (vezi nota 22).

E I 2, E II 2 și *E III*: *„Definiția"*[25]. După experimentul de asociere verbală de ambele tipuri, am cerut elevilor să spună « ce înseamnă » anumite cuvinte (de fapt, specificam că nu era nevoie să dea o „definiție" propriu-zisă, urmînd „să explice cuvîntul prin alte cuvinte"); sau — dacă nu reușeau aceasta — instrucțiunea menționa că aveau voie să scrie un exemplu în care se folosea acel cuvînt. Această a doua modalitate de răspuns putea dovedi, pe de o parte, dificultatea de a „defini cuvîntul" (deci, coroborat cu răspunsul la prima probă, arăta că semnificația este cunoscută, dar că

[25] Dăm aceste termen între ghilimele, deoarece nu am cerut (și, de altfel, rareori ni s-au dat, afară de cazurile cînd ea s-a predat ca atare) o definiție propriu-zisă, după regulile logice. De asemenea, deși este greu de făcut o distincție netă între aceste două planuri, proba se referă nu la conținutul de cunoștințe propriu-zis (de pildă: ceea ce se cunoaște, de la „științe naturale", despre instinct), ci la conținutul lexical-semantic (cerîndu-se explicitarea succintă a semnificației).

Scanned with OKEN Scanner

„definiția" sau „explicarea semnificației" este o sarcină grea pentru unii elevi). Pe de altă parte, răspunsul putea însă dovedi (tot coroborat cu răspunsul la prima probă) că elevul cunoștea cuvîntul numai într-un context-clișeu, dar că în fond nu abstrăsese și semnificația.

De asemenea, se preciza că elevii puteau completa „definiția" printr un „exemplu". În cazul cînd nu cunoșteau cuvîntul, puteau să scrie: « nu știu »; sau, dacă îl mai întîlniseră (la radio, în vreun text — și anume în care — etc.), dar nu îi cunoșteau semnificația, puteau, de asemenea, să menționeze aceasta.

Pentru E I 2 α și β (precum și pentru E II 2 α și β) cuvintele date figurează în tabelul III (*supra*, 3.2.2.). Pentru E III, cuvintele au fost cele enumerate *supra*, la punctul 3.2.2.

3.3. Prin *observație* am consemnat cuvinte și expresii folosite de către elevi și profesori, semnificațiile lor (implicite sau explicitate în clasă), contextele în care erau folosite, greșelile de utilizare etc. Dar observațiile au avut, cum am menționat, și rolul de a ajuta la depistarea cuvintelor-stimul care au fost selecționate pentru experimente.

4.0. *Rezultate (Analiză și interpretare a datelor)*. Mă voi referi aci îndeosebi la datele obținute în experimente (sinteze ale constatărilor, exemplificate și prin răspunsuri tipice), coroborînd uneori rezultatele și cu faptele notate în cursul *observațiilor*.

4.1. Răspunsurile elevilor arată că stimulii dați *nu sînt cuvinte inaccesibile* în sine, pentru nici una dintre vîrstele la care am făcut experimentele. Diversele cuvinte prezentate în experimente sînt, în general, folosite la aceste vîrste; sînt destui subiecți care știu să le definească și să facă asociații corecte, iar cazurile cînd au declarat că nu cunosc cuvîntul sînt destul de rare, fiind vorba mai ales despre *anumite* cuvinte. Adesea, chiar cînd declarau că nu puteau defini cuvîntul, răspunsurile lor asociative sau exemplele date arătau că aceste cuvinte intraseră în vocabularul lor activ sau cel puțin în cel pasiv. Așadar, rezultatele obținute nu țin de o dificultate intrinsecă a acestor cuvinte la vîrstele respective și nici de o dificultate a probelor de asociere. O dovadă este și faptul că numărul mediu de cuvinte date de elevi în asocierea continuă este relativ mare, aproape de cel dat de studenți (cu excepția anumitor cuvinte: vezi tabelul IV).

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul IV

(E II) EAVC (α și β)
(Numărul mediu de asocieri la studenți și la elevi)*

Cuvinte stimuli (toate sînt st. ob.)	Nr. mediu de asocieri	
	Studenți	Elevi
comunicare	8	6
fragment	7	6
text	10	6
instinct	8	3
dialog	6	5
interiorizat	7	5**
frescă	10	7
portret	13	8
context	5	3
ritual	7	6
cuvînt	8	7
interior	6	6
paragraf	7	6
replică	8	4
gradat	6	6

* Sondaj statistic referitor la prima serie de experimente (la ȘcM, unde au participat la experimente și studenți).

** S-au exclus cele greșite.

4.1.1. Cauza principală a greșelilor în răspunsuri se datorează pur și simplu *necunoașterii semnificației cuvintelor* [26] sau — mai grav — *unei cunoașteri incomplete, superficiale,*

[26] Evident, se pune în primul rînd problema *decodării propriu-zise* a cuvintelor, a corectei lor perceperi sonore. În experimentele noastre nu au fost decît foarte rare ocazii de acest tip (confuzie *text-test*), pe care le-am prevenit printr-o articulare clară. Dar menționăm aci situația din E III, în care am dat (oral), spre explicare, expresiile din limba franceză introduse în lecție de către profesor (vezi *supra*, 3.2.2.). Un singur elev a perceput corect *l'heure exquise*: (« L'heure excuise », dar nu a explicat); chiar cei mai buni elevi au scris: C. G. « *leur esquise*: nu cred că s-ar putea traduce », sau: G.S. « Leur esquise: schița ». Iar cuvîntul *vermeil* nu puțini elevi (dintre cei care știau franceza și, cu toate că îl putuseră citi anticipat, în textul multiplicat) l-au scris *vermeille* (explicîndu-l, așa cum am menționat mai sus, drept « vișiniu », « o culoare vișinie », sau nedînd nici o explicație).

Scanned with OKEN Scanner

ca și operării cu semnificații aparent cunoscute, dar în fond eronate (uneori chiar forma cuvîntului fiind modificată de elev) Dacă aceasta este *cauza răspunsurilor greșite* la experimentele noastre, trebuie să precizăm, însă, și *cauza inițială*: de ce atît de mulți elevi fie utilizează cuvinte cu semnificații insuficient cunoscute, fie declară că nici nu cunosc cuvinte care ar fi destul de firesc să fi intrat cel puțin în vocabularul lor pasiv?

Observațiile, anchetele printre elevi și înseși datele experimentale ne arată că, pe de o parte, *lipsește în general preocuparea elevilor sau a profesorilor* (ca și a altor factori din mediu, ca familia, emisiunile de televiziune școlară etc.) de a se preciza semnificația tuturor cuvintelor folosite sau întîlnite; iar pe de altă parte, că programele și manualele nu prevăd „predarea" ca atare a unor termeni de metalimbaj absolut necesari.[27]

Faptul că la o școală (LM) răspunsurile sînt în general mai corecte decît la alta (ȘcM), sau că la aceeași școală media de răspunsuri greșite este complet diferită la două clase paralele (de pildă, cl a VI-a A și B la LM), sau că în aceeași clasă *cîțiva* (la toate cuvintele aceiași) elevi dau „definiții" și fac asociații foarte corecte, pe cînd la majoritatea celorlalți este o mare frecvență de greșeli, constituie un argument atît pentru afirmația noastră că nu este vorba despre cuvinte sau expresii „dificile" prin ele însele pentru vîrstele respective, cît și pentru aceea că răspunsurile corecte sînt rareori datorate hazardului (un elev a cunoscut, *întîmplător*, un cuvînt sau semnificația lui corectă), cît unor deprinderi *ale aceluiași elev, ale aceluiași profesor*, sau ale unei *ambianțe de mediu* (de obicei, familia), de a se preciza semnificația unor cuvinte întîlnite, de a o căuta în dicționare, de a întreba despre ea etc.

Iată cîteva exemple (negative, alături de cele pozitive, care arată atît necunoașterea unor semnificații, dar și faptul că *se poate* reuși, prin educație, nu numai *să se predea*, la orice vîrstă, *cunoștințe lexical-semantice* referitoare la cuvintele utilizate ilustrativ în aceste experimente, dar și să se *creeze deprinderile* necesare autoinformării):

---

[27] Dacă *dialog* a început să fie „predat", în schimb lipsește cu desăvîrșire preocuparea pentru termenii fundamentali ai predării unei limbi, sau pentru *revenirea* (cu îmbogățirea conținutului, adecvată vîrstei) asupra unor cuvinte cum sînt: *comunicare, context, text* etc. Desigur, pe lîngă cunoștințele strict lexical-semantice, trebuie predate și cunoștințe mai ample, de conținut științific și practic.

Scanned with OKEN Scanner

a) *Comparație între școli.* În general elevii de la LM au dat răspunsuri mai corecte decît cei de la ȘcM [28]. Astfel, în timp ce marea majoritate a elevilor din cl a VI-a (vezi mai departe) de la ȘcM foloseau cuvinte cu sensuri greșite sau nu le cunoșteau deloc, elevii de la LM, din clasele a VI-a au dat în medie răspunsuri mai bogate și mai corecte:

(E II 1) *comunicare* S.C. [asociază:] — « Vorbe, dialog, rîsete, plînsete, bucurie, ședință, telefonare, scrisoare, semne»; *context* E.H. — « Carte, scriere, scriitor, litere, cuvinte, fraze, propoziții, idei, tipograf», I.C. — «Bucată literară, dialog, text, ziar, lecție, scrisoare», N.Gh. — « Spun, vorbesc, afirm»; *fragment* Ș.B. [cîntă la pian] — « Piine, scrisoare, tort, burete, piesă de pian»; *frescă* M.G. — «Culori, pensule, vopsea, apă, material de zidărie, bidinea, scară, om, găleată »[la aceste clase, un singur caz de confuzie cu „sculptură"].

(E II 2) *comunicare* E.H. [definește:] « Făcută între doi sau mai mulți oameni, pe cale verbală sau scrisă»; *fragment* C.F. [elevă mai slabă] « O parte dintr-o melodie, poezie, text etc., scris sau spus și neterminat », D.P. « O bucată, o parte din diferite lucruri sau texte, poezii ...»; *interiorizat* S.B. « Este un sentiment de bucurie sau tristețe pe care nu îl arăți, este în interiorul sufletului tău și te bucuri sau te întristezi în tine»; *text* A.M. [elev mai slab] « O frază sau mai multe luate dintr-o poveste sau întîmplare»; T.C. « Format din niște propoziții oarecare, cu legătură între ele, o îmbinare», D. P. « O îmbinare de mai multe fraze și propoziții, cu semne de ortografie », L. S. « Înlănțuirea mai multor fraze (în scris) pentru a reda o idee ».

Unii dintre acești elevi au răspuns prin asociații sau explicații mai puțin obișnuite pentru vîrsta respectivă și care arată cert influența familiei:

frescă D. P. [tatăl dirijor la Operă, mama fostă balerină]: (E II 1) « Pictor, antichitate, pictură, egipteni, etrusci, greci, pensulă, culori, apă, pînză, placă de lemn, pereți, morminte, portrete, peisaje, evenimente », și: *interiorizat* (E II 2) « Atunci cînd un lucru te-a obsedat sau l-ai învățat bine și a rămas pentru totdeauna în mintea ta. Mersul cu bicicletă nu îl uiți. S-a interiorizat »; *frescă* (E II 1) E. H. [tatăl profesor de istorie] — « Superbă, veche, descoperită, nedescoperită, maltratată, scoasă la iveală, [...], prețioasă, antică, dătătoare de date istorice, arabă ».

[28] A putut să intervină și distanța în timp: primele experimente (la ȘcM) s-au făcut exact cu un an înainte de cele de la LM, interval în care s-a început a se insista asupra necesității ca vocabularul elevilor să devină mai precis (de asemenea, profesoara care a asistat la experimentele de la ȘcM a făcut expuneri pe această temă la cercuri metodice, autoarea a ținut comunicări și a publicat primele articole critice etc.).

Scanned with OKEN Scanner

b) *Comparație între clase.* Comparînd clase paralele (a VI-a A și B) de la aceeași școală (LM), se remarcă deosebiri, ținînd desigur de modul de predare și la alte materii decît limba română). De pildă, semnificația cuvîntului *frescă* era bine cunoscută la cl. a VI-a A, pe cînd la cl. a VI-a B, în marea majoritate, era confuză și asociată cu „sculptura sau pictura pe piatră" (dar două răspunsuri corecte — ca, de pildă: L.S. «O pictură făcută pe perete» — arătau că elevele respective își precizaseră semnificația *pe altă cale* decît prin efortul profesorului care a folosit, la istorie (cum au declarat elevii), termenul respectiv.

De asemenea, semnificații (ca, de pildă, aceea a cuvintelor *context, dialog, frescă, interiorizat* care erau clar și corect redate la cl. a VI-a de la aceeași școală sînt mult mai incorecte la cl. a VII-a (fie că au fost „uitate" treptat, fie că au fost predate greșit sau nu au fost deloc predate): *dialog* V.C. (I 2) « Discuție, un semn »; *interiorizat* « Localizat într-un anumit loc. Ex. Durerea s-a localizat într-un anumit loc ». La cl. a VII-a A, 16 elevi din 19 nu au putut să explice deloc *context* (mulți afirmînd că l-au „întîlnit" totuși: M.M. « Nu-mi amintesc, dar sînt sigură că l-am folosit cîndva »).

Pe de altă parte, este interesant și de remarcat modul cum se cristalizează treptat semnificațiile mai mult sau mai puțin corecte, cuvintele începînd să fie utilizate activ, în legături lexical-semantice cu altele, sensurile să poată fi exprimate nu prin „definiția" care a fost însușită inițial, într-o anumită formă aproape tipică la întreaga clasă, ci introducîndu-se conotații personale sau *redîndu-le prin exprimări proprii*:

cl. a VIII-a LM (E I 2) *dialog* [aproape invariabil definit, la cl. a VI-a LM: « Convorbire între două sau mai multe persoane» [este definit aci:] G.B. « Convorbire între cîteva persoane (minimum două) », M. D. « O convorbire care se desfășoară între mai multe persoane », I.T. « Un ansamblu de replici între două sau mai multe persoane »; *interiorizat* C.C. « O persoană care se interiorizează, se închide în sine, cu gîndurile »; *replică* G.B. « Un răspuns dat cuiva în legătură cu ceea ce a spus persoana ».

Sînt deci evident necesare și posibile atît o îmbogățire, cît și un *control permanent* ale cunoștințelor lexicale.

c) *Comparație în cadrul aceleiași clase.* Deosebirile dintre cunoștințele lexicale (și modul cum le folosesc) ale elevilor aceleiași clase sînt dintre cele mai relevante, deoarece ele demonstrează necesitatea procedurii pe care o preconizăm, și anume *verificarea cunoștințelor la întreaga clasă.*

Scanned with OKEN Scanner

Afară de numeroasele cazuri de acest tip care sînt ilustrate de exemplele diverse date mai sus (ca și mai departe), vom alege pentru demonstrație răspunsurile clasei a XI-a (LMat) la E III. Profesorul era ferm convins că toți elevii cunoșteau semnificația termenului *sinestezie* (inclus în lecția actuală și în cea anterioară, cu privire la „Simbolism"). Răspunsurie au dovedit că, din 36 de elevi, numai 8 au definit *relativ* corect (adică omițînd, totuși, fenomenul de exprimare a unei senzații prin alta și referindu-se mai mult la „asociere" de senzații), 12 semicorect (alăturare numai de vizual cu auditiv etc.), 12 incorect și 4 nici un răspuns.

Astfel, relativ corect: L. C. «O asociere de imagini auditive, vizuale, chinestezice, olfactive», D. M. «Corelația existentă între simțuri — parfum, culoare, muzică», C. A. «Anumite asemănări între imagini și senzații, formarea unei unități senzorial-imagine, se traduc în artă prin corespondență» etc. Semicorect: A.L. «Alăturare de elemente auditive cu cele gustative», F. A. «Sinestezia e legată de senzațiile auditive, vizuale, optice, prezentate într-o poezie». Incorect: M.C. «Este vorba de o îmbinare», G. C. «O sinteză a unui ansamblu de elemente», E. B. «Senzație», M. E. «Opusul anesteziei — o sinteză»; F. M. «Este dorința poetului»; D. P. «Imaginile create prin simboluri»; C. P. «Cuvintele, verbele în general, care prin combinarea lor, prin amestecul lor dau o rimă, o formă surprinzătoare», B.P. «O privire de ansamblu», C.U. «O stare afectivă, de trăire». De asemenea, referitor la expresia «*Dă senzația profundă*», unii au spus că este corectă, alții că este incorectă. În ceea ce privește expresia «*Alienația* [*sic*] *poetului*», deși nesesizînd greșeala de formă (paronomia *alienare* „înstrăinare" — alienație [mentală]), unii (foarte puțini) au explicat-o destul de corect (C. Gh. «Incapacitatea poetului de integrare într-un mediu ostil»), pe cînd alții aveau o idee foarte confuză (E. B. «E vorba de legătura poetului cu realitatea»), iar foarte mulți nu au înțeles deloc despre ce era vorba, rămînînd cu o expresie-balast, adăugată la un bagaj lexical de semidocți (V. L. «Visarea poetului, starea efervescentă de creație», M. V. «O incantare», R. M. «Spirit novator al poetului»).

În legătură cu aceste constatări, care demonstrează, toate, capacitatea virtuală de a se însuși asemenea semnificații, precum și importanța influenței educative, să menționăm aci și cîteva exemple de răspunsuri ale elevilor la sumara *anchetă* făcută (la elevii din clasele a VI-a A și B de la LM), pentru a depista sursa (cu efect pozitiv sau negativ) de unde proveneau cunoștințele relative la anumite cuvinte și la semnificații. După cum rezultă din aceste relatări, unele cunoștințe provin din contextul specific al unei școli (*interio-*

Scanned with OKEN Scanner

rizat a fost explicat mai bine, chiar de acești elevi mai mici, deoarece tocmai fusese predat — cum au relatat ei — la ora de „teorie" muzicală). Alteori apare în mod evident influența mediului familial (a preocupării părinților pentru educația copiilor lor, a ocupației părinților etc.). Dar majoritatea cuvintelor la care ne referim au fost cunoscute (cel puțin de către acești elevi) în școală, atît la română, cît și *la alte materii*: cuvîntul *dialog* (de la orele de română « de mult », cum au adăugat unii elevi); *frescă* (la istorie, chiar în anul respectiv), *instinct* (la zoologie, idem), *portret* (la ora anterioară de desen). Totuși, semnificațiile nu erau clare (unele fuseseră uitate pe parcurs), ceea ce denotă lipsuri atît în predarea lor, cît și în *verificarea* cunoștințelor lexical-semantice în momentul predării și ulterior.

4.1.2. Se constată frecvent și faptul că aceiași elevi care folosesc unele dintre aceste cuvinte, sau colegi ai lor din aceeași clasă, uneori *definesc corect* un cuvînt, dar fac asociații greșite ori mai depărtate de semnificația de bază *(context* — carte, creion, cretă, elev etc.) sau, invers, fac *asociații corecte* dar definesc incorect. Aceasta denotă: (a) în unele cazuri, că „definiția" este o probă mai dificilă decît asocierea, dar (b) în alte cazuri, și că definiția a fost învățată mecanic, fără ca elevul să fi integrat cuvîntul respectiv într-o rețea semantică funcțională.

Astfel (a): în E I1 („asocierea simplă") apar mai puține „abțineri" decît în E I2 (proba de „definire" a acelorași cuvinte: vezi tabelul V); de pildă, 14% față de 26% sau 4 față de 23% etc.

Este evidentă, deci, pe de-o parte , dificultatea „explicării" sau a dării „definiției" cuvintelor insuficient cunoscute sau pentru care nu s-a predat, prin activitatea didactică, o asemenea definiție. Pe de altă parte, în aceleași cazuri, elevii pot, totuși, să răspundă prin asociații care au o legătură de sens cu „cuvîntul-obiectiv". Astfel, în cazul „asocierii continue", deși proporția de asocieri corecte față de „definițiile corecte" nu este atît de mare, totuși se păstrează același raport în favoarea răspunsului prin asociere. Adică, elevii pot enumera diverse cuvinte care au legătură semantică denotativă sau conotativă pentru subiecții-elevi în general, dar ei dau o „definiție" incompletă sau greșită. De pildă (E II, LM, cl. a VI-a A și B): *comunicare* (Asoc.) — « scrisoare, telegramă, propoziție, vorbire între mai multe persoane, telefon, radio, televizor », dar (Def.) « O convorbire între mamă și copil. De exemplu, la telefon » Alteori, nu reușesc să explice „ce înseamnă" cuvîntul (uneori declară chiar că nu îl cunosc), deși răspunseseră prin asociații corecte la acel cuvînt. De pildă (E II, ȘcM, cl. a VII-a M.C.): *ritual* (Asoc.) — « Oameni importanți, obiceiuri »; dar (Def.) « Am auzit cuvîntul

dar nu știu ce înseamnă »; sau (I.C.): (Asoc.) — «Persoană, hîrtie, creion » [al doilea și al treilea cuvînt sînt date pentru a umple „golul" și le-a repetat în diverse alte asocieri]; dar (Def.) « Nu pot să-l definesc »; la cuvîntul *paragraf* C.D.: (Asoc.) — « Literă, articol, carte, operă, compunere, ziar, caiet »; dar (Def.) « Un rînd dintr-un text sau un context care scoate în evidență trăsături, obiceiuri ale obiectului caracterizat »; sau, la *cuvînt*, C. T.: (Asoc.) « Om, gură, glas, dialog, scrisoare, carte »; dar (Def.) « Știu la ce se referă, dar nu știu să-l definesc ».

b) În cazul unor cuvinte recent învățate sau a căror definiție a fost predată ca atare (cazul cuvîntului *dialog*)[29], elevii dau definiția corectă și totodată fac multe asocieri corecte (de pildă, Șc.M, cl. VII a: 61% asoc., 68% def. — vezi tabelul V); dar sînt frecvente și asocieri greșite sau abțineri, îndeosebi în proba de asociere continuă (ceea ce arată *învățarea mecanică a definiției* și insuficientele legături semantice reale ale cuvîntului).

De pildă (E II R. St..): *paragraf* (Asoc.) — « Cuvinte, text », (Def.) « O bucată dintr-un text început cu un nou aliniat » (elevul nu utilizează termenul *alineat* în șirul de asocieri, atît de sărac de altfel).

Tabelul V

(E I) EAVS și „definiția" (Date procentuale comparative)*

	Subiecții	Probe / Din:	Asocieri (E I 1)				Definiții (E I 2)				
			Abțineri %	Greșite %	Semicorecte %	Corecte %	Din:	Abțineri %	Greșite %	Semicorecte %	Corecte %
α											
23 elevi	cl. VI	115 răsp.	14	26	46	14		26	8	57	12
32 „	cl. VII	160 „	4	23	53	20		23	8	54	15
34 „	cl. VIII	170 „	8	16	60	17		11	13	60	16
β											
22 „	cl. VI	220 „	20	16	10	54	138 r.	26	10	18	46
32 „	cl. VII	352 „	4	18	17	61	265 r.	11	9	12	68
28 „	cl. VIII	280 „	6	9	24	61	196 r.	7	8	9	76

* Sondaj statistic, referitor la prima serie de experimente (la Șc M, unde fuseseră folosite în clasă — fără a fi explicate — majoritatea „cuvintelor-obiectiv").

[29] Uneori în mod insistent, sau punîndu-se accente în mod special (cum a fost cazul cuvîntului *dialog*).

4.1.3. Deosebit de interesante sînt *răspunsurile la cuvinte*, a căror *semnificație de obicei nu a fost precizată intenționat în cursul predării* dar care sînt *utilizate de înșiși elevii respectivi* (de pildă, utilizate de ei în clasă, date de ei ca răspunsuri asociative, cum a fost adesea cuvîntul *context*), sau în orice caz au fost întîlnite de ei (dovadă sînt răspunsurile corecte ale altor elevi din aceeași clasă, sau clișee pe care le oferă ca răspunsuri, sau utilizarea cuvintelor respective în manuale ori citate chiar de elevi după „fișele" lor extrase din autori etc.).

În asemenea răspunsuri se pot discerne germenii viitoarelor fosilizări de semnificații greșite, ai etimologiilor populare, ai distorsiunilor formei cuvîntului etc. — adică indícii ale viitorului adult semidoct. De multe ori, elevii nu declară, simplu, că « nu știu ce înseamnă » un cuvînt, ci — de bună credință adesea — îl asociază greșit cu alte elemente din stoc și îl „interpretează". Acesta este cazul expresiei *„Alienația poetului"* (în E III, L Mat, cl. a XII a) [30], vezi *supra*.

De asemenea, *interiorizat* a produs pe de-o parte un relativ mare procent de asocieri și definiții corecte sau relativ corecte; (Șc M., E II, cl. a VII-a O.V.) [Asoc.] — « Închis în sine, necomunicativ », dar (Def.) « Un om închis în sinea lui, care nu își dezvăluie sau exteriorizează gîndurile, sentimentele », (P.A.) [Asoc.]— « Trist, melancolic, supărat, egoist, neprietenos, singuratic, pustnic, avar, zgîrcit », dar [Def.] « Caracteristica unor oameni de a fi închiși toată viața, ba chiar avari, dorind viață bună numai pentru ei, nu se destăinuiesc altora ». Însă, pe de altă parte, un procent încă mai mare arată că pentru acei elevi cuvîntul are semnificația de „interior de casă sau al unui obiect": (F.B.) (Asoc.) — « Muzică, dulap, pat », iar (Def.) « Ceva ce este, de exemplu, băgat în zid, un dulap în perete sau niște paturi rabatabile care de asemenea intră în perete »; (I.C.) (Asoc.) — « Planșă, în cameră, încadrat », iar (Def.) « Încadrat. Această pictură este interiorizată într-o ramă frumoasă ». De aci, combinări de sensuri ca în cazul lui R.R. sau C.L. (tabelul VI).

Experimentele asociative permit uneori și o prognoză asupra cuvintelor care se pot preta (în situațiile respective) la interpretări greșite, bazate pe asemănări superficiale: pe lîngă cuvîntul *interiorizat*, menționăm și *context* — legat, la diverși elevi, de *contestare*:

[30] Interesant este faptul că, nesezisînd forma greșită *(alienație)* în acest context, ca și existența paronimiei *(alienare-alienație)*, mulți elevi au încercat o interpretare a expresiei prin „nebunie".

Tabelul VI

INTERIORIZAT (E II 2, ȘcM, cl. a VIII-a)

Asoc.	Def.
— F.B.: « Muzică, dulap, pat »	— « Ceva ce este, de exemplu, băgat în zid, un dulap în perete sau niște paturi rabatabile care de asemenea intră în perete ».
— I.C.: « Planșă, în cameră, încadrat »	— « Încadrat. Această pictură este interiorizată într-o ramă frumoasă »
— L.B.: « Interior, înăuntru, casă, bloc, țară, cameră »	— « Pus înăuntrul unui lucru, pus înăuntrul unei camere, adus în casă (bloc) »
— R.B. « Înăuntru »	— [Nu răspunde]
— N.C. « Cameră, închis »	— « Am auzit, dar nu știu precis ce înseamnă. Ex. „Ai fost interiorizat în cameră pe la ora 3" — a fi închis ».
— A.D. « Cameră, antenă »	— « Am auzit cuvîntul, dar nu știu să-l definesc. Antenă interiorizată »
— C.D. « Casă, cameră, mare, ocean, lac, baltă, țară, continent, oraș »	— « Obiect, lucru din interiorul altor lucruri mai mari »
— B.G. « Interior, înăuntru, obișnuit, atmosferă, Intercontinental »	— « Este cuvîntul prin care ni se redă un lucru sau o ființă care se află în interiorul unei încăperi; mai poate avea înțelesul că un om sau un animal este familiarizat sau interioriz*at* cu obiceiurile casei, ale unei regiuni sau ale unei anumite țări » [subl. T.S.-C.]
— A.H. « Intern, obiecte, intrat, interior »	— « Am auzit, dar nu pot să-l definesc. Ex.: Acest muncitor a fost interiorizat în cadrul colectivului nostru dar nu s-a comportat [...]»
— R.S. « Interior, oameni, trusă de Crucea roșie, Radu, Cătălin »	— « Am auzit de acest cuvînt, de aceea am să dau ca exemplu: interiorul unui cabinet, laborator sau birou bine modernizat » (subl. T.S.-C.]
— C.L. « Lucru, persoane, nume proprii [le-am spus eu că pot da nume] »	— « Necomunicativ (fiind persoane) la instituție: „Vă rog, interior 142" »
— R.R. « Nume proprii »	— « [A șters: Un institut care are interiorul] Nesociabil; nu poate comunica cu exteriorul »

(E II, şcM, cl. a VII-a, N.C.) (Def.) «Am contextat faptul că tu nu mi-ai adus mingea»; (I.C.) (Asoc.) «Contestare, context, carte, volum», iar (Def.) «A contesta, a te împotrivi, a se răzbuna [eleva îl şi scrie *contest*]»; sau *context* — «Susex», ori «complex», ori «pretext» (ultimul, întîlnit la elevi diverşi, din şcoli diferite, cl. a VI-a şi a VII-a), ori (cl. a VIII-a) «contract», «contrazicere»; sau cazul cuvîntului *text* legat de *test* etc.

Este interesant că, în aceste cazuri de semi-cunoaştere a cuvintelor, chiar dacă elevii nu cunosc semnificaţia exactă a cuvîntului-stimul, la proba de asociere se dau răspunsuri în cadrul unui *cîmp semantic* relativ corect, dar foarte larg (în asemenea cazuri, nu atît pentru că, aşa cum menţionam, definiţia este mai greu de formulat, ci pentru că semnificaţia nu este exact cunoscută iar cîmpul semantic constituit din răspunsurile asociative este înşelător).

Exemple: *context* (ŞcM, E II, cl. a VII-a, D.D.) (Asoc.) — «Propoziţii, cuvinte, fraze, analiză, elev, oră, limbă», iar (Def.) «Mai multe propoziţii laolaltă, cuvinte ce trebuiesc cuprinse în propoziţie, în fraze; ex. „cuprinde-te în context"» (vezi şi tabelul VII); *cuvînt* (idem, N.C.) (Asoc.) — «A vorbi, scris, gură, propoziţie, frază, dialog», iar (Def.) «Îl folosim foarte des în vorbire, în scris [...] îl purtăm peste tot [...] [de fapt, nu ştie exact ce înseamnă?]» *replică* (idem, C.B.) (Asoc.) «Om», iar (Def.) «A îi răspunde unui om cu aceeaşi tărie cu care ţi-a vorbit el».

Proba este foarte utilă, în aceste situaţii, ca declanşator al asocierilor „semidocte"; de aceea, trebuie ca răspunsurile să fie analizate cu atenţie, pentru a se depista erorile, adică pentru a se diferenţia ceea ce este realmente asociaţie corectă, bazată pe un cîmp semantic precis, de legăturile semantice din stoc vagi, depărtate de nucleul semnificativ de bază corect. În asemenea iluzorii posibilităţi de utilizare a unor cuvinte în fond insuficient cunoscute semantic, văd un alt germen al semidoctismului adult.

Foarte mulţi elevi — care nu pot defini un cuvînt sau după ce încearcă să dea o definiţie — scriu (aşa cum li s-a permis, în instrucţiune) un „exemplu" — de fapt, un „şablon" —, în care utilizează totuşi cuvîntul. Se observă, astfel, modul în care se „dezvoltă", factice, vocabularul elevilor, adică *aparenta* folosire a cuvintelor — de fapt repetarea lor mecanică în formule fixe —, fără ca semnificaţia să fie precizată şi fără a fi „stăpînit" cuvîntul, astfel încît să fie integrat în diverse contexte.

Scanned with OKEN Scanner

Tipic pentru utilizarea cuvintelor în „șabloane" este faptul că elevul nu numai că nu dă o definiție, ci recurge doar la „exemplu", dar nici nu poate face asocieri sau acestea sînt greșite, sau vagi ori depărtate de sensul cuvîntului dat. Astfel, *context, frescă, instinct, interiorizat, paragraf, replică, ritual* au fost prezentate de elevi din ȘcM, cl. a VI-a în „exemple", dar acești elevi nu au putut defini cuvintele și, ceea ce este mai semnificativ, au spus că « nu știu ce înseamnă », ori au dat o definiție incorectă; sau făceau asocieri greșite, dar adesea nu știau ce înseamnă de fapt cuvîntul.

Exemple: *Context* (ȘcM, cl. a VIII-a, în EI) (Def.): «Într-un context de împrejurări» (dar nu face nici o asociație); (ȘcM, cl. a VII-a în EII 2, F.B.) (Def.) « Explicați sensul cuvintelor din context», (Asoc.) — « Bucată din text, fragment»; (R.F.) (Def.) « Textul precedent. Ex. Să se sublinieze verbele din context [...]». *Frescă:* Această frescă este foarte valoroasă, dar (Asoc.) — *Sculptură* (ȘcM, cl. a VIII-a, în EI2). *Instinct* — «Instinctul de a se întoarce la cuib, scria (în EI) un elev din ȘcM, cl. a VII-a (dar tot el adăuga că nu știe ce înseamnă cuvîntul, sau: « Din instinct am putut să feresc ccpacul cu bicicleta » (ȘcM, cl. a VI-a), « Așa a fost instinctul lui să moară » (ȘcM, cl. a VI-a), « Această faptă ai făcut-o din instinct? » [și asocia: — « Recapitulare » (ȘcM, cl. a VII-a, E II)], sau: « Instinctul m-a îndreptat », dar (Asoc.) *Instinct* — « Îndrumare » (ȘcM, cl. a VI-a în EI 2); sau *Interiorizat:* « Era foarte interiorizat », dar (Asoc.) — « telefon » (ȘcM, cl. a VII-a în EI 2). *Paragraf:* (Def.) « Căutați paragraful 3 », dar (Asoc.) — « Lectură » (ȘcM, cl. a VIII-a, în EI), sau « În acest paragraf sînt numeroase figuri de stil », dar nu definea cuvîntul (ȘcM, cl. a VIII-a, în EI 2), sau: (Def.) « Aparține și îl întîlnim în cărți, volume. Ex.: Citește, te rog, paragraful II al fragmentului următor » și (Asoc.: — « Carte, volum, citat, capitol, fragment » (ȘcM, cl. a VII-a, E II); sau: (Def.) « Acest paragraf a fost ales de tov. profesoară » și (Asoc.) — « O parte dintr-un citat sau o lectură literară ». *Replică* (aceeași clasă): (Def.) « A învăța pe cineva ceva Ex. I-am dat o replică huliganului acela de — mamă, mamă », (Asoc.) — « Îndrumare, învățătură (de minte). I-a dat o replică grozavă golanului », sau: (Def.) « Replica dată oștiri[i] otoman[e] fusese primită, ei se retrăgeau învinși ». (Asoc.) — « Teatru, actori, soldați »; sau: (Def.) « Ai [sic] da replica unui om, ai [sic] da un sfat, ai [sic] ține contra », (Asoc.) — « Nu știu cuvinte în legătură cu el». *Ritual* « Ești ritual» (ȘcM, cl. a VII-a, în EI 2); (aceeași clasă, I.C.) (Def.) « Sincer (omenos). Tatăl său este un om ritual », (Asoc.). — « Ritualitate, sincer, omenos, om, perșcană, copil, femeie, bărbat, elev ».

4.1.3. În definitiv, semnificația cuvintelor din stocul elevilor nu se constituie numai în cursul orelor de limbă maternă. De aceea, în răspunsuri se reflectă și cunoștințele acumulate la alte materii, deci în aceste probe — și de altfel

Scanned with OKEN Scanner

în orice ocazie de folosire a lexicului — sînt implicații mult mai ample decît ceea ce se înțelege de obicei prin „îmbogățirea vocabularului" la orele de limbă maternă. Astfel, *instinct* — utilizat și definit în orele de biologie — este asociat și definit uneori relativ corect (E II 2, ȘcM, cl. a VII-a, A.H. definește: « Pornire controlată sau nu a unui corp pentru a se apăra etc. » și asociază: — «Animalic, omenesc, necontrolat, nerv, sistem nervos, miros, mișcare », ceea ce arată că este un cuvînt intrat în repertoriul lexical al elevilor din clasele respective). Dar foarte adesea asociațiile și definițiile dovedesc că semnificația este greșită sau semicorectă:

(E II 2, ȘcM, cl. a VII-a, C.T.) (Def.) « Este o proprietate a unui om sau a unui animal»; (R.I.) (Def.) « Instinctul de om se dovedi mai puternic» (nu asociază nimic); (C.L.) (Def.) « A-i veni cuiva o idee pe moment. „E din instinctul tău?"», iar (Asoc.) — « Ceva gîndit, persoană, pe moment, mod de manifestare»; (R.S.) (Def.) « De exemplu, cînd te pierzi, te ghidezi după anumite lucruri, obiecte sau ființe din natură», (Asoc.) « Deducere, copac, casă, bloc, semafor, lac»; (R.R.) (Def.) « Ai [sic] veni pe loc o idee, ceva parcă prevăzut», (Asoc.) — « Gîndire, a cunoaște, mod de manifestare»; (M.G.) (Def.) «A se gîndi în prealabil. A avut dreptate autorul care a lăudat *instinctul* cîinelui (Bobiță [sic]—I. L. Caragiale) », (Ascc.)— « Animal, vegetal, plantă »; (S.C.) (Def.) « A-i veni cuiva o idee », (Asoc.) — « Gîndire, oameni" ».

4.1.4. Asociațiile (fie cele simple, fie cele continue), ca și definițiile cele mai „alarmante" sînt, probabil, cele pe care le-am numit „semicorecte". Acestea sînt asociațiile care fie nu se referă la semnificația de bază a cuvîntului (vezi *replică*), fie sînt unilaterale — omițînd alte semnificații de care elevul are nevoie în procesul instructiv-educativ, fie se referă exclusiv la o semnificație legată de contextul școlar (vezi *fragment, paragraf, text*), fie — în sfîrșit — sînt foarte vagi (aspecifice), potrivite și pentru alte cuvinte (vezi *comunicare, context, sinestezie, text,* sau *„Alienația poetului"* etc.). Mai ales anumite cuvinte au produs cele mai mari procentaje de acest tip. Asemenea răspunsuri reflectă „ceața" semantică în care se operează cu cuvinte utilizate, dar cunoscute vag, uneori în secvențe corecte (pentru că sînt „șabloane"), alteori incorecte pentru că se încearcă — fără suficient suport de informații lexicale — includerea lor în alte contexte). Astfel se vor fixa semnificațiile cunoscute superficial, care fac ca o mare parte a stocului lexical individual să fie în realitate un balast. Modul de acumulare lexicală care se reflectă în aceste răspunsuri „semicorecte" este una dintre căile care duc, cred, la stocarea de tip semidoct.

Scanned with OKEN Scanner

De pildă: *Comunicare* are în general semnificația de „știre", „înștiințare" și un cîmp semantic destul de vag: (E II, ȘcM, cl. a VII-a) O.V. (Def.) « Destăinuire, înștiințare asupra unui lucru », I.C. « Informare. Ia [sic] aminte comunicarea care ți-am făcut-o ieri, mîine nu ți-o mai repet », sau A.D. « Relatarea unor evenimente, unor date ». *Frescă* are și elemente de „sculptură ori „mozaic"; de pildă (E II, ȘcM, cl. a VII-a), A.D.: « Fragment mozaicat sau pictat pe piatră [...] », sau (EI 2, LM, cl. a VI-a B), G.C. « Pe vremuri se făcea un fel de statuie de animal și se numea frescă [...] Lupoaica rănită ». *Gradat* este asociat și definit aproape numai cu semnificația de „treaptă ierarhică în armată" sau de „obiect divizat în grade", iar nu cu aceea adverbială de „treptat", de care elevii au nevoie în însușirea cunoștințelor (și așa cum fusese folosit în lecția de probă a unei studente; de pildă (E II, ȘcM, cl. a VII-a) A.N.: «O persoană care este mai superioară alteia, acest termen întîlnindu-se mai ales în armată ». *Instinct* (E II 2, LM, cl. a VII-a B) M.U.: « Un lucru înnăscut care a intrat în reflexia [sic] unui om ». *Interiorizat* este „explicat", așa cum s-a văzut, de foarte mulți elevi prin „interior" sau „introducerea în ceva" etc.; de pildă (EI 2, LM, cl. a VI-a B) M.A.: « Interiorul unui om », N.G. « O persoană închisă undeva, adică într-o cameră s-au [sic] într-o celulă », M.S. « Un lucru introdus în alt lucru », (cl. a VIII-a A) F.N.: « Cineva introdus în ceva nou pentru el »; (E II 2 LM, cl. a VI-a A) T.C.: « De ex.: un televizor într-un apartament », (cl. a VII-a B) L.S.: « Adică izolat sau băgat într-o cameră sau altceva în interior ». *Replică* are, în general, semnificația de „dojană, obiecție, ripostă, pedeapsă", și intră în cîmpul semantic al certurilor, disputei etc., de pildă (E II, ȘcM, cl. a VII-a): E.N. « Răspuns, ripostă la o acțiune », P.A. « Un răspuns ironic sau nu [...] », C. A. « Se folosește pentru a da suflet unei convorbiri sau unei glume. Se face pe un ton ironic, superior. [...] », I. O. « Cuplet sau acțiunea unor oameni prin care trag la răspundere anumite persoane [...] », I.C. (Def.) « Dojană, a face observație cuiva, a certa pe cineva. Elevii care nu învață primesc replici de la profesori » (iar Asoc.: — « Dojenire, om, persoană, profesor, elev »), I.C. « „Răspuns ironic sau mai dur », A.D. « Răspuns tăios la o întrebare nu atmite [sic] de obicei continuare », C.D. (Def.): « Răspuns la o faptă, o răzbunare» (iar Asoc: — « Bătaie, oameni, cuvînt »); R.F. « Răspuns adeseori hazliu [...] », M.P. (Def.) « O înfruntare dîrză în care cel mai slab se apără destul de bine » (iar Asoc: — « Pumn, palme, picioare, bătaie, luptă, dîrz, oameni »), R.R.: « Reproș », C.T. « Atunci cînd un om îi spune altuia ceva în legătură cu ceea ce a spus el înainte. Ex. Fata aceea i-a dat o replică dureroasă dragostei sale, și apoi l-a părăsit » (iar Asoc.: — « Ceartă, dialog, ședință, oameni »), O.V. « A-i răspunde cuiva cu aceeași monedă, a-l înfrunta » (iar Asoc., « Discuție, dată, la înălțime »), (E I 2, LM, cl. a VIII-a A) L.M.: « El mi-a făcut replică, adică observație », (E II 2, LM, cl. a VIII-a B) R.C.: « Răspun-

sul primit [sic] la o amenințare». *Ritual* (E I, LM, cl. a VI-a B) D.B.: (Asoc.) — «Om, deștept, punctual», (Def.) «Un om ritual, punctual, cuminte»; (cl. a VIII-a A) C.B.: (Def.) «Un om este ritual»; (E II, LM, cl. a VI-a A) S.M.: (Asoc.) — «Un restaurant ritual», (Def.) «Un gen de restaurant».

Menționăm că unele cuvinte produc asociații și definiții care reflectă evident învățarea lor în *contexte speciale* (de obicei, cele *școlare* în clasă), dar neinsistîndu se nici asupra existenței altor semnificații, nici asupra evidențierii semnificației esențiale, de bază, se creează și în aceste cazuri semnificații echivoce. În această categorie intră mai ales *fragment, paragraf, text.*

Astfel, pentru *fragment* (în E II, ȘcM, cl. a VII-a), din 32 de răspunsuri sînt 23 de asociații și 25 de definiții în sensul de „porțiune dintr-un text literar", „bucată dintr-o povestire, roman, nuvelă, basme", și numai 4 asocieri și 7 definiții cu sensul general de „porțiune dintr-un lucru". *Paragraf* de asemenea: (E II, ȘcM, cl. a VII-a, P.A.) «O parte dintr-o lectură în care se descriu fapte și cadrul natural, personaje», deși eleva asociase și: «Fragment, alineat, fraze, context, propoziție, cuvinte, cerneală, litere».

Text produce (în clasa menționată), din 32 de răspunsuri, 28 de asocieri și 20 definiții cu sensul menționat de „fragment literar", „bucată literară sau de lectură" (vezi tabelul VII), și rareori răspunsuri ca: «O grupare de propoziții cu un anumit înțeles care poate face parte dintr-o lectură sau cîntec» (E II, ȘcM, cl. a VII-a, A.P.).

4.2. *Valoarea de investigare* a acestor diverse procedee (pentru cercetare sau cu scopul didactic al controlului cunoștințelor lexicale) a fost verificată prin aceste experimente.

În general, toate cele trei procedee menționate (E I 1, E II 1 și „definiția") oferă, pentru verificarea cunoștințelor lexicale ale elevilor, un mijloc rapid, eficient, relativ simplu de aplicat (dar cerînd, desigur, o analiză atentă în interpretarea răspunsurilor). Sînt înlocuite în acest mod procedee de verificare mai plictisitoare, monotone și totodată mai puțin eficiente (ca întrebarea: «Ce înseamnă acest cuvînt?», pusă colectivului clasei, la care răspunde un elev și nu se pot controla cunoștințele celorlalți).

Desigur, *„definiția"* este un mijloc care poate presupune o învățare mecanică sau recursul la expedientul „exemplu-șablon", iar în general este mai dificil de formulat. Dar ea este un procedeu indispensabil ca un complement al probelor de asociere.

Scanned with OKEN Scanner

Tabelul VII

Cîteva asocieri și definiții
(EII, ȘcM, cl. a VII-a)
CONTEXT

Asocieri	Definiții
— C.A.: « Hîrtie, stilou, toc, creion, carte ».	— « Am citit în cărți, dar nu l-am înțeles ».
— C.C.: « Fraze, cuvinte, dictare, text, cuvînt în contęxt, în propoziție, frază din care a fost luat ».	— « Cuvînt sau cuvinte date într-o propoziție sau frază. Ex. Spune cuvîntul în context ».
— A.D.: « Text, poveste, scriitor, creion, foaie, caiet, carte, școală, clasă, oră, profesor, elev, tablă, cretă, bureți, analiză, frază ».	— « Am auzit cuvîntul, dar nu știu să-l definesc. În contextul alăturat, subliniați substantivele propri[i] ».
— R.F.: « Literatură, manuscris, fragment, capitol, cuvinte, rînduri, fraze, propoziții »	— « Textul precedent (o bucată, un fragment citit). Să se sublinieze verbele din context, să se sublinieze verbele din textul precedent (sau următor) ».
— R.S.: « Hîrtie, creion, pastă, stilou, cuvinte, scris, citit ».	— « Am auzit, dar nu știu ce înseamnă. Ex. O bucată dintr-un text »,
— A.D.: « Cuvinte, exerciții, include propoziție, text ».	— « O mică grupare de propoziții. Ex. Includeți în context cuvintele »
TEXT	
— I.C.: « Carte, caiet, hîrtie, profesor, elev, creion »	— « Este o lectură »
— P.A.: « Relatare, convorbire, text literar, context, fițuică, carte, operă, pagină »	— « O bucată literară din opera unor scriitori și publicarea lor după selecționare. »
— F.B.: «Lecție, povestire, pagină»	— « O lecție, o narațiune, o descriere, o bucată dintr-o operă literară ».
— C.S.: « Carte, cuvinte, rînduri, litere ».	— « O povestire dintr-o carte »
— C.D. « Carte, fragment, autor, literatură, scrisoare, proză, epistolă »	— « Anumite opere literare prescurtate »
— N.G. « Hîrtie, fragment, citat, carte, caiet, manual, cuvînt, autor, literar, gramatical ».	— « O bucată dintr-o operă literară care este studiată în mod special »
— M.P.: « Povestire, autor, lucruri știute și neștiute, hîrtie, muncitori, zețari, tipografi, litere, tuș, tipar, tipografie »	— « Un basm sau ... Subliniați predicatul din textul următor: Ionel este harnic »

Scanned with OKEN Scanner

Asocierea nu permite învățarea mecanică a răspunsurilor (cel puțin atîta vreme cît profesorii nu o vor transforma în aceasta) și este o probă simplă pentru elevi, cu aspect de „joc". Dacă *asocierea simplă* nu este întotdeauna concludentă, mai ales pentru că poate ascunde uneori cunoașterea insuficientă a unui cuvînt, în schimb *asocierea continuă* permite o investigare de profunzime a legăturilor semantice din stocul fiecărui elev. Este însă necesar să se evite ca elevii să răspundă prin sintagme, ca și prin cuvinte care nu au o legătură directă cu semnificația cuvîntului (expediente asociative cu caracter general ca: *elev, bancă, creion, carte,* care se pot potrivi cu diverse cuvinte-stimul). În unele cazuri este util (dar mai dificil de realizat) să se aplice probele individual, separat cu fiecare elev, căruia i se poate cere, astfel, justificarea răspunsului (« De ce ai răspuns așa? »), pentru a se preciza mai bine gradul de corectitudine al acestuia, proveniența unei erori etc. În orice caz, aceste probe nu trebuie aplicate cu intenția de a le transforma în *teste* (etalonate), ci numai ca un indicator simplu și *suplu* la îndemîna profesorilor.

Diversele probe se completează reciproc. S-a observat clar că uneori (adesea la E I) răspunsurile pentru un anumit cuvînt au aceeași calitate la același elev (de exemplu, ambele greșite). (ȘcM, E II, cl. a VII a, V.D.) *Replică* (Asoc.) — « Răzbunare, răsplată, învățătură », (Def.) « Răsplată, o învățare de minte, o lecție »; sau (A.E.) (Asoc.) — « Răspuns în doi peri », (Def.) « Răspuns adeseori hazliu ». Dar sînt multe cazuri în care reacțiile sînt diferite la asociere, mai ales la cea „continuă", și la „definiție". (E I, ȘcM, cl. a VI-a, A.Ch.) la *dialog* asociază « Poezie », dar definește corect: « Convorbirea dintre două persoane sau mai multe »; sau elevul I.St. asociază greșit, prin « Vorbe fără rost », dar definește corect.

Așadar, este necesar să se aplice aceste procedee în mod complementar, coroborîndu-se rezultatele și interpretîndu-se răspunsurile din una dintre probe prin cele obținute cu ajutorul celorlalte. Astfel, *asocierea* lămurește uneori mai bine care sînt cunoștințele lexicale reale ale unui elev (E I, ȘcM, cl. a VIII-a): A.Tă. definește *interiorizat* ca: « Întrebat în vederea unei anumite probe » și asociază: — « Interogatoriu ». Dar și „definiția" clarifică adesea valoarea asocierilor (E II, ȘcM, cl. a VII-a: asocierea făcută de un elev la *context* prin:

Scanned with OKEN Scanner

— « Pictură, carte » se precizează că este greșită cînd este confruntată cu „definiția": « Rezumat al unei bucăți de lectură »); sau E I, ȘcM, cl. a VIII-a: asocierea la *instinct* prin: — « Simț » se precizează ca fiind relativ corectă prin coroborarea cu „definiția": « Un simț care conduce un om sau un animal în diferite acțiuni, inconștient »; sau, cînd *context* este asociat cu: — « Text », dar nu este dată definiția, ci se propune un exemplu: « Am luat din context cîteva fraze »).

Cele două probe se completează reciproc. În general, cînd semnificația nu este realmente bine cunoscută, acest fapt se reflectă atît în asociere (mai ales în cea continuă), cît și în „definiție".

5.0. *Concluzii.*

5.1.1. Am prezentat aci numai cîteva dintre rezultatele obținute. Putem însă afirma că aceste cercetări ne-au oferit date reprezentative cu privire la aspectele urmărite. În orice caz, ele ne-au arătat unele dintre cele mai bune răspunsuri care pot fi date de elevi în situații similare[31].

Așadar, s a putut constata atît ceea ce rămîne efectiv din asemenea încercări de predare a semnificației prin metodele „tradiționale", cît și statutul semantic, în stocul elevilor, al cuvintelor asupra cărora nu se insistă în școală.

Experimentul arată că bagajul elevilor este relativ „bogat", dar că multe cuvinte *folosite* sînt în fond insuficient cunoscute, atît de către elevul care le folosește cît și de ceilalți, care le receptează, în clasa respectivă.

5.1.2. De asemenea, se constată că anumite cuvinte sînt bine cunoscute de către *unii* elevi (nu întotdeauna cei mai buni și nu *toate* cuvintele de către același elev), dar pot fi vag cunoscute de către alții sau semnificația lor poate fi greșită. Rareori un elev mai slab dă răspunsuri slabe la toate aceste cuvinte; invers, răspunsurile bune nu caracterizează neapărat pe cei mai buni elevi (depinde de cunoștințele elevului, de motivația pe care a avut-o pentru a reține unele semnificații etc.; desigur, sînt și diferențe de stil general:

[31] *Este vorba* despre unele dintre școlile cele mai „bune" din București, *iar* profesoarele respective predaseră semnificațiile unora dintre cuvinte.

Scanned with OKEN Scanner

unii dau la toate cuvintele răspunsuri „originale"[32], sau confuze etc.). Subliniem, ca primă concluzie, faptul că semnificațiile cuvintelor date *pot* fi însușite corect de toți elevii.

5.1.3. Apare evidentă necesitatea amplificării *calitative* a stocului lexical, prin explicarea, clarificarea, nuanțarea semnificațiilor și îmbogățirea relațiilor semantice, prin operarea reală și corectă cu cuvintele în diverse operații asociative.

5.1.4. Reiese, de asemenea, clar un fapt cunoscut, dar insuficient implicat în coordonarea programelor, a manualelor, a metodelor: vocabularul (ca și, în general, alte aspecte ale limbii materne) nu se însușește și se dezvoltă numai la *„orele de română"*, *ci la toate materiile*, între care ar trebui stabilite realmente și în mod eficient legături sistematice, de coordonare în direcția intervenției asupra corectitudinii lexical-semantice.

5.1.5. În sfîrșit, se impune o *verificare*, făcută în permanență relativ la întreaga clasă și repetată în cursul anilor, deoarece semnificațiile, în loc să se precizeze și să se îmbogățească, adesea sînt uitate, se „pierd", se „degradează". Probele propuse pot fi aplicate la sfîrșitul orei, cît mai frecvent (în maximum 5—7 minute — în funcție și de rapiditatea cu care pot scrie elevii — se pot verifica aproximativ 5 cuvinte).

5.2. Aș vrea să subliniez principiul *formativ* pe care îl am însă în vedere: este important nu faptul de a se stoca un anumit cuvînt sau de a se învăța una sau alta dintre semnificații, ci *de a se învăța că este necesar să se precizeze semnificația*. Elevii trebuie să capete *obișnuința* de a nu fi satisfăcuți dacă nu cunosc cu adevărat semnificația *oricărui* cuvînt auzit sau pe care îl folosesc.

Ca în orice formare de deprinderi și de obișnuințe, este necesar la început un control extern, care constă tocmai în *verificarea* semnificațiilor de către profesor, prin procedeele pe care le-am sugerat, iar nu prin definiții simpliste, mecanice, date de un elev, în timp ce restul elevilor nu se știu verificați.

Știind că vor fi verificați, că se vor face probe similare celor pe care le-am prezentat, elevii își vor preciza anticipat (în primul rînd, utilizînd dicționarul) semnificațiile cuvintelor folosite de ei sau de cei din jurul lor.

---

[32] O elevă din cl. a VII-a, ȘcM (I.R.) a dat regulat asociații bizare, dar și definiții nu întotdeauna corecte: *Instinct* (Asoc.): — « Homo Sapiens », iar (Def.): « Senzație momentană ».

Scanned with OKEN Scanner

Prevenind însă că nu este de dorit ca aceste probe suple să devină „teste" rigide, și că propun în special proba de asociere continuă plus „definiția" tocmai pentru posibilitățile de răspuns amplu și flexibil, vreau să subliniez din nou faptul că aceste probe trebuie să fie folosite numai ca *instrumente subtile, suple*, care oferă date *interpretabile nuanțat*. În esență, *profesorul* este factorul hotărîtor, care nu numai că va interpreta atent răspunsurile și va ști să depisteze învățarea de șabloane, legăturile asociative sărace, distorsiunile semantice, dar va trebui să creeze la elevi (dar și la el însuși) acea obișnuință pe care aș numi-o *setea semantică*, necesară realei îmbogățiri a stocului lexical individual.

Va trebui, pentru aceasta, să fie cultivată această „sete semantică", atît la profesori, cît și la studenți — viitorii profesori — de la toate specialitățile, și — de ce să nu o spunem — *re-trezită* la lingviști (din fericire, chiar curente lingvistice care o neglijau, acum acordă, în mod îndreptățit, aspectelor semantice din nou primul loc printre marile interese ale lingvisticii).

LOCUL FONETICII ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL LIMBII ROMÂNE

MIOARA AVRAM

Între diversele discipline lingvistice consacrate cîte unui compartiment al limbii, fonetica se găsește în situația paradoxală de a i se recunoaște calitatea de abecedar al studiilor de limbă — de unde atenția care i se dă, pe de o parte, de multă vreme, în studiile de gramatică istorică și, pe de alta, mai de curînd, în predarea limbilor străine, inclusiv în predarea limbii române la vorbitorii străini[1] — și de a ocupa totuși un loc de cenușăreasă în învățămîntul limbii materne în școala generală.[2]

Acestei poziții precare a foneticii în învățămîntul de cultură generală i se pot da mai multe explicații, fără însă a le accepta ca justificări. Poziția respectivă este legată, într o anumită măsură, de statutul disciplinei ca atare, despre care se știe că nu e unanim acceptat: se discută anume fie însăși apartenența foneticii la știința limbii, unii autori considerînd-o numai o disciplină auxiliară a lingvisticii, fie, în cazul includerii foneticii între ramurile lingvisticii, caracterul ei de-sine-stătător sau subordonat gramaticii[3]. Concepția cea mai răspîndită astăzi este aceea conform căreia fonetica este o ramură a lingvisticii și nu una subordonată gramaticii, ci stînd pe același plan cu aceasta și cu lexicologia ca discipline corespunzătoare diverselor compartimente ale limbii; cum însă

---

[1] Pentru acest domeniu vezi, de exemplu, Matilda Caragiu-Marioțeanu, *Fonologia în predarea limbii române străinilor*, în *Limba română*, XV (1966), nr. 2, p. 125—132 și Sigismund Adam, *Predarea problemelor de fonetică română în școlile cu limba de predare maghiară*, în *Limbă și literatură*, 1972, 3, p. 501—505.

[2] Mi se pare semnificativ și regimul acordat foneticii de Clara Georgeta Chiosa, *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*, București, 1971: în timp ce gramaticii, vocabularului și ortografiei li se consacră capitole speciale, variind între 64, 50 și 21 de pagini, despre fonetică se vorbește doar în treacăt, la p. 90—91.

[3] Vezi *Introducere în lingvistică*, elaborată de un colectiv condus de acad. prof. Al. Graur, ediția a III-a, București, 1972, p. 51.

Scanned with OKEN Scanner

studiul limbii române în școală se identifică pentru mulți cu studiul gramaticii, statutul independent al foneticii nu a fost de natură să-i asigure un loc mai bun decît acela pe care-l căpătase, în tradiția școlară, ca parte componentă a gramaticii privită ca auxiliar al ortografiei.

În mai mare măsură, poziția precară a foneticii în școală se datorește persistenței unei vechi atitudini de neglijare a aspectului vorbit al limbii în favoarea limbii scrise și părerilor greșite sau lipsei de informație asupra aplicabilității studiului ei, aspect pus în cumpănă cu gradul de accesibilitate, căci în fața unei discipline care are faima de a fi neatractivă și dificilă se pune în mod special problema eficienței ei.

Alegerea temei de față pornește de la constatarea că există o atitudine nefavorabilă foneticii, care se reflectă atît în programe și, mai ales, în manuale, cît și în răspîndirea etichetei de capitol „arid" pe care cadrele didactice și elevii o pun deopotrivă foneticii, în ambele sensuri ale adjectivului *arid*: „nefertil, steril, deci nefolositor" și „lipsit de atractivitate, ingrat, rece, chiar rebarbativ". Prelegerea de față se constituie într-o pledoarie pentru îmbunătățirea studiului foneticii românești în școală. Ea nu are în vedere neapărat înmulțirea orelor acordate capitolului de fonetică[4] și nici măcar înmulțirea noțiunilor și a termenilor de comunicat, ci numai unele clarificări și corectări la noțiunile prevăzute și acum a fi predate, precum și, ca principal obiectiv, reconsiderarea atitudinii profesorilor — și a autorilor de programe și manuale — față de problemele de fonetică. Precizez de la început că folosesc termenul *fonetică* în accepția sa cea mai largă, care include fonetica funcțională sau fonologia, căci, fără a se face mențiuni explicite, ceea ce se învață în gimnaziu ca inventar al „sunetelor"[5] limbii române este, de fapt, inventarul ei de foneme sau sistemul fonematic. De aceea discrepanța pe care o văd unii între dezvoltarea preponderentă a fonologiei în învățămîntul universitar și absența ei din programele școlare, care prevăd numai noțiuni de fonetică, nu este în principiu atît de mare pe cît s ar părea: școala transmite prin tradiție o noțiune elementară de fono-

[4] În programa actuală, 5 ore = 2,8% din totalul orelor de predare în gimnaziu, după cum arată G. Beldescu, în *Limbă și literatură*, 1977, 1, p. 83.

[5] Vezi *Programa de limba si literatura română pentru clasele V—VIII*. București, 1977.

logie care a stat din antichitate la baza scrierii alfabetice, cu mult înainte de apariția fonologiei ca disciplină științifică, și anume conceptul de „sunete ale limbii" (identificate, practic, cu fonemele), singurele care pot alcătui un inventar delimitat.

De o importanță capitală în înțelegerea foneticii și a aplicațiilor ei este distincția între sunete și litere, respectiv, între pronunțare și scriere, care ar trebui să reprezinte achiziția fundamentală de pe urma studiului foneticii în școala generală. Din păcate, atît examinarea manualelor școlare, cît și constatările făcute asupra cunoștințelor multor cadre didactice[6] denotă existența unor lipsuri în această privință; de aceea îmi iau îngăduința de a aminti aici cîteva date elementare.

Sunetele sînt unități ale vorbirii, ale pronunțării, ale exprimării orale, cele mai mici unități sonore (sau, mai exact, fonice) din care sînt alcătuite cuvintele. Literele sînt unități ale scrierii, semnele convenționale prin care se reprezintă în scris sunetele (așa cum cifrele sînt semne scrise ale numerelor). De aici și deosebirea dintre alfabetul folosit în scrierea unei limbi (care cuprinde totalitatea literelor uzuale așezate într-o anumită ordine) și structura fonetică a acelei limbi, formată, printre altele, din totalitatea sunetelor ei, sau, respectiv, sistemul ei fonematic, care cuprinde totalitatea fonemelor. Desigur, în general există o corespondență între litere și sunete (de fapt, foneme) în scrierea limbii române, despre care se spune că are o ortografie fonetică[7]. Totuși, alfabetul limbii noastre are numai 28 de litere, în timp ce sistemul fonematic are, în varianta cea mai adecvată pentru școală, dintre diversele descrieri propuse de specialiști, 33 de

[6] Vezi G. Beldescu, *Pregătirea lingvistică a candidatului la definitivat*, în *Limbă și literatură*, 1977, 1, p. 82 (la sesiunea din august 1976 numai 12% din candidații la definitivat au rezolvat corect analiza unor cuvinte din punctul de vedere al corespondenței dintre scriere și pronunțare) și 84.

[7] Vezi precizări asupra acestei calificări la Theodor Hristea, *Probleme de ortografie*, în *Sinteze de limba română. Radioteleșcoală*, București, 1972, p. 46—51; Mioara Avram, *Școala și cerințele actuale ale predării ortografiei și ortoepiei*, în *Aspecte ale evoluției limbii și literaturii române. Latina în formația profesorului de limba română. Cursuri de vară, Piatra Neamț, 1977*, București, 1977, p. 161 și urm.; Em. Vasiliu, *Aspecte ale raportului ortografie-ortoepie în româna actuală. (Reguli ortografice care nu există)*, în *Limbă și literatură*, 1978, 2, p. 202 — 206.

unități (7 vocale, 22 de consoane și 4 semivocale)[8], ceea ce arată clar — chiar fără a ține seama de existența unor litere dublete, ca *â/î*, *x/cs* sau *gz*, *k/c* sau *ch* — că scrierea curentă nu poate nota fiecare sunet (fonem) printr-o literă cu specializare exclusivă, deci că trebuie să fie și litere cu două sau mai multe valori.

Nu se poate spune că manualele școlare nu înregistrează distincția dintre litere și sunete cu limitele corespondenței dintre ele. Ele o fac însă adesea într-un mod incomplet, cu contradicții derutante și chiar cu afirmații total greșite. E suficient să observăm că numărul consoanelor limbii române este redus la 18 în loc de 22 în manualul de clasa a V-a[9], pentru că se includ în inventar un *c* și un *g* (în loc de cele trei tipuri de consoane *k, g*; *č, ǧ*; *ḱ, ǵ*, notate prin aceleași litere), deși pe aceeași pagină se vorbește ulterior de valorile multiple ale literelor *c, g* în funcție de literele imediat următoare. Aceste valori sînt prezentate și ele cu destule confuzii, căci pentru ilustrarea observației că literele *c, g*, „cînd sînt urmate de *e* și *i* (*ce, ci, ge, gi*), transcriu, de fapt, *împreună cu aceste vocale* [sublinierea — M.A.] un sunet pentru care nu există o literă specială în limba română"; se folosesc exemplele: *cer, cerneală, citesc, circulă*; *ger, genunchi, girafă, gingie*, în care sunetul în discuție — consoana *č*, respectiv *ǧ* — este redat numai prin literele *c, g*, urmate de *e, i* cu valoare de-sine-stătătoare (vezi transcrierea fonetică *čer, čitesc, ǧer* etc.); exemple corecte pentru *ce, ci, ge, gi* ca grupuri de litere cu valoarea unui singur sunet sau — altfel

[8] E de la sine înțeles că pentru școală, dincolo de orice alte considerente, trebuie aleasă o descriere cît mai apropiată de ortografie; vezi Matilda Caragiu-Marioțeanu, *art. cit.*, p. 131—132, care optează pentru descrierea cu 31 de unități (numai 2 semivocale), datorată lui Al. Rosetti. Descrierea la care m-am raportat — și care e adoptată de fapt în manualele școlare, din moment ce se vorbește de 4 semivocale — este, în linii mari, aceea a lui Andrei Avram: vezi, în ultimul loc, *Trăsăturile distinctive ale fonemelor limbii literare*, în *Studii și cercetări lingvistice*, XXVII (1976), nr. 6, p. 598. Descrierea propusă de Em. Vasiliu, în *Limba română contemporană*, vol. I, sub coordonarea acad. I. Coteanu, București, 1974, p. 124, are numai 29 de unități, nerecunoscînd nici o semivocală ca fonem independent. Cele trei descrieri citate aici se aseamănă prin admiterea unui inventar redus de consoane (datorită neacceptării corelațiilor consonantice de timbru), spre deosebire de descrierea lui Emil Petrovici, *Sistemul fonematic al limbii române*, în *Studii și cercetări lingvistice*, VII (1956), nr. 1—2, p. 7—18, cu 72 de consoane și 5 vocale.

[9] Ion Popescu, *Gramatică și noțiuni de fonetică și de vocabular. Manual pentru clasa a V-a*, București, 1976, p. 5.

Scanned with OKEN Scanner

spus — pentru folosirea lui *e, i* ca litere ajutătoare ar fi fost fie tipul *deci, fragi* (cu *č, ǧ* în poziție finală), fie tipul *ceas, ciorbă, geam, giulgiu* (cu *č, ǧ* + vocalele *a, o, u*). Despre situația în care „literele *c* și *g* sînt urmate de *h*, după care apar vocalele *e* și *i*" același manual se mulțumește să spună că „formează grupurile *che, chi, ghe, ghi*", ceea ce este cel puțin redundant, iar exemplele *chem, chin; ghețar, ghiocel* nu sînt de natură să susțină unitatea „grupului": nu se spune nimic despre faptul că și grupurile de acest fel pot nota cîte un singur sunet consonantic (*ḱ*, respectiv *ǵ*), în exemple ca *unchi, unghi* sau *cheamă, chiar, gheață, ghiol*, în care *e* și *i* au iarăși numai valoare de litere ajutătoare, ca și *h*, spre deosebire de *chem, chin, ghețar, ghiocel*, unde numai *h* este ajutător, în timp ce *e, i* notează vocale. În lumina acestei precizări apare evident și caracterul eronat al afirmației imediat următoare, conform căreia „grupul de litere *chi* se aseamănă cu cel [sic] transcris prin *k* în cuvintele *kilogram* și *kilometru*"[10]: nu e vorba de asemănare, ci de identitate de valoare fonetică între o literă și un grup de litere, dar nu între *k* și *chi*, ci *k* (+ *e, i*) și *ch* (+ *e, i*). În manualul de clasa a VI-a [11] ne întîmpină alte afirmații contradictorii: după ce, la p.5, se formulează sentențios observația că „în limba română, afară de *c, g* și *x*, fiecare literă redă un sunet", introducerea noțiunii de semivocală la p. 7 este însoțită de o remarcă formulată echivoc din punctul de vedere al referirii la litere sau sunete: „sînt totdeauna vocale *a, ă* și *î* (*â*); *e, i, o* și *u* însă pot fi uneori vocale ..., alteori semivocale".

Așadar, în scrierea limbii române există nu numai litere cu cîte o singură valoare fonetică (acestea formează majoritatea, de exemplu: *a, ă, â, b, d, f*), ci și litere cu cîte două valori fonetice (de exemplu *u* — vocală și semivocală — sau *k*, prin care se notează consoanele *k* și *ḱ*) sau chiar cu cîte trei valori fonetice (literele *c* = *k, č, ḱ* și *g* = *g, ǧ, ǵ*), precum și litere care au cîte una sau două valori fonetice, dar sînt întrebuințate alteori și fără valoare fonetică proprie, doar ca litere ajutătoare (*e, i* și *h*).

De aici o concluzie care se impune pentru analiza fonetică a unui text scris în ortografia curentă: numărul literelor cu

[10] Ion Popescu, *lucr. cit.*, p. 6.

[11] Id., *Gramatică și noțiuni de fonetică și de vocabular. Manual experimental pentru clasa a VI-a*, București, 1974.

Scanned with OKEN Scanner

care se scrie un cuvînt poate să nu fie egal cu numărul sunetelor din care este alcătuit el (și care este respectat numai în anumite sisteme speciale de notație fonetică). Cuvîntul *ax*, de exemplu, se scrie numai cu 2 litere — *a* și *x* — , dar are 3 sunete: vocala *a*, consoana *k* și consoana *s*. În schimb, cuvîntul *baci* se scrie cu 4 litere, dar are numai 3 sunete în componența sa: consoana *b*, vocala *a* și consoana *č*. Diferențele pot fi și mai mari la exemple ca *unchi*, la care folosim 5 litere pentru numai 3 sunete: *unḱ*. O deosebită atenție trebuie avută la analiza fonetică a cuvintelor scrise cu grupurile de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*: litera *h* nu notează în cele 4 grupuri care o conțin un sunet aparte, ci marchează doar felul cum trebuie citite literele *c* și *g*, iar literele *e* și *i* din toate grupurile citate se pot afla în două situații diferite, uneori avînd valoare fonetică — dar numai de vocale, niciodată de semivocale — și alteori fiind litere ajutătoare fără un sunet corespondent. E de reținut faptul că după consoanele *č, ǧ, ḱ, ǵ* — notate în scrierea limbii române prin grupurile de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* — nu există diftongi sau triftongi care să înceapă cu semivocalele *e, i*: cuvinte ca *ceas, geam, chiar, gheață* nu conțin nici un diftong, ci după consoană urmează vocala *a* (analiza fonetică a cuvîntului *ceas* — scris cu 4 litere — găsește în el 3 sunete: consoana *č*, vocala *a* și consoana *s*, după cum cuvîntul *chiar* — scris cu 5 litere — are tot numai 3 sunete: consoana *ḱ*, vocala *a* și consoana *r*) și, tot așa, cuvinte ca *ziceau, vegheau* nu conțin triftongi, ci doar diftongi, întrucît după consoana *č*, respectiv *ǵ* urmează direct vocala *a* (*ziceau* — scris cu 6 litere — e format din 5 sunete: *zičau̯*, iar *vegheau* are același număr de sunete, *veǵau̯*, deși e scris cu și mai multe litere, anume 7).

E locul să fac o precizare de ordin terminologic: dacă înțelegem să nu confundăm litera cu sunetul, deducem că nu e tocmai corect să se vorbească de „litere vocale" și „litere consoane". Cu atît mai mult nu trebuie folosite formule ca „diftongi grafici", „scrierea cu diftongul *ea* sau *ia*" în situații în care, în silabe de tipul *cea, gea, chea, ghea* nu există nici un diftong. Asemenea formulări cunosc, din păcate, o mare

răspîndire, apărînd și în lucrări de un nivel superior manualelor discutate pînă acum [12].

O precizare de ordin tehnic mi se pare de asemenea necesară. Distincția între sunete și litere se poate reflecta și în denumirile unora și altora, în felul cum rostim numele fiecărei unități. Dacă denumirea vocalelor nu pune nici o problemă, în ce privește consoanele se constată tendința de transfer al denumirii literelor corespunzătoare, pentru care există reguli — convenționale — fixate în *Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație*. Ceea ce se spune în prima regulă a *Îndreptarului* se referă exclusiv la felul de citire a literelor care notează consoane: modul lor convențional de lectură este cu adăugarea după consoană a vocalei *e* la cele mai multe (*be, ce, de* etc.), a vocalei *a* în cazul literelor *h* și *k* (*ha*, respectiv *ka*) și cu vocala *i* plasată înainte în cazul literei *x* (*ics*). Pentru rostirea sunetelor-consoane numite separat nu există o regulă cu caracter oficial. Vocala folosită ca sunet însoțitor ar putea fi în principiu oricare, dar uzul oscilează între două: *e* și *î*; dintre ele e de preferat *î* nu numai pentru că aceasta apare și în mod spontan la orice încercare de prelungire a unor consoane sau la izolarea lor de către un nespecialist și nici de dragul deosebirii cu orice preț a celor două realități, ci și pentru avantajele prezentate de faptul că nu alterează, ca *e*, consoana precedentă[13]: cu *e* nu putem deosebi, de exemplu, rostirea lui *g* de cea a lui *ģ* (din *ghid, ghem*) sau a lui *ğ* (din *gîr, ger*), căci, însoțit de *e*, *g* din *gară* se

[12] Chiar și în *Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație*, ediția a III-a, București, 1971, sub titlul *Diftongii* (p. 9), se discută și scrierea cu *ea* sau *ia* în exemple ca *ceas, geam, cheag, gheață, chiar, ghiaur* etc.; vezi și Th. Hristea, *art. cit.*, p. 56, care vorbește de diftongul *ea* în *dugheană, gheară* și de diftongul *ia* în *chiar, chiabur, ghiaur*. G. Beldescu, *Ortografia, punctuația și cunoștințele lingvistice în practica predării*, în *Limbă și literatură*, 1976, 2, p. 370, analizînd corect sunetele din *chiar, cheamă*, folosește formula „*diftongi*" *grafici* pentru „segmentele *ia* și *ea*". Din moment ce *diftong* înseamnă „(grupare de) două s u n e t e", e clar că el nu poate fi grafic. I. Calotă, *Diftongii românești — clasificare*, I, în *Limba română*, XXVI (1977), nr. 5, p. 490, adoptă termenul *digraf*, care înseamnă, într-adevăr, „(grupare de) două l i t e r e", dar e consacrat pentru notarea în acest fel a unui fonem unic (vezi Flora Șuteu, *Influența ortografiei asupra pronunțării literare românești*, București, 1976, p. 32).

[13] Mai degrabă se poate spune că *î* e influențat de consoana precedentă: numele consoanelor *č, ķ, ğ, ģ* se pronunță adesea cu *î* > *i*. În orice caz, *î* ca însoțitor al unei consoane se poate pronunța foarte scurt, impresia (vorbitorului și a ascultătorului) fiind mai aproape de aceea a consoanei pure.

pronunță *ghe* sau *ge*![14] Revenind la discuția critică asupra capitolului de fonetică din manualele școlare, e de observat că enumerarea incompletă a consoanelor în manualul de clasa a V-a e însoțită de recomandarea rostirii lor însoțite de *e*[15]; printre exemplele de rostire se dă și *ce* pentru *c*, de unde s-ar deduce că în cele 18 consoane s-a reținut consoana *č* (și nu *k*, *k'*): cum se mai înțelege, în aceste condiții, explicația specială, de pe aceeași pagină, cu privire la sunetul redat prin *ce, ci*? Pentru evitarea multor confuzii e recomandabil deci să spunem consoana *b*(*î*), dar litera *b*(*e*), consoana *h*(*î*), dar litera *h*(*a*), grupul de consoane *k*(*î*)*s*(*î*), dar litera *ics* etc.

Pînă acum am discutat problema distincției între sunete și litere mai mult cu privire la consoane și semivocale, relevînd, ca discordanțe între scriere și pronunțare, în special cazuri în care numărul literelor depășește numărul sunetelor (fonemelor) notate. Situația opusă, în care numărul literelor cu care se scrie un cuvînt este mai mic decît al sunetelor cu care se pronunță el, nu apare numai la litera *x*, discutată mai înainte, ci și la litera *e*, care corespunde diftongului *ie* în cuvintele *el, eu* (scrise cu cîte 2 litere și rostite corect cu cîte 3 sunete: *iel, ieu*), *era* (scris cu 3 litere și rostit cu 4 sunete: *iera*), *este* (scris cu 4 litere și rostit cu 5 sunete: *ieste*). O greșeală într-o oarecare măsură înrudită cu aceea de a găsi diftongi începători cu semivocalele *e* sau *i* acolo unde literele respective nu corespund unui sunet (tipul *ceas, chiar*, pe care l-am discutat) este greșeala, foarte răspîndită, de a identifica un hiat exclusiv pe baza scrierii[16]. În scrierea limbii române sînt însă situații în care o semivocală existentă în pronunțare nu se notează dacă e asemănătoare cu vocala precedentă: scriem *ie*, cu 2 litere, dar pronunțăm *iie*, cu 3 sunete (vocala *i*, semivocala *i̯* și vocala *e*), deci substantivul *ie*, articulat *ia*, nu conține vocalele *i-e*, respectiv *i-a*, în hiat, pentru că se pronunță cu diftong în a doua silabă (*i-ie*, *i-ia*).

[14] Vezi în *Îndreptarul ortografic* regula pentru citirea literelor *c* și *g*: *ce*, respectiv *ghe*.

[15] P. 5; confuzia cu literele rezultă și din faptul că pentru *h* se recomandă însoțirea de *a*. Rostirea lui *g* nu este specificată: *ghe*, ca litera (vezi nota precedentă), sau *ge*? De notat și faptul că alfabetul este dat, pe aceeași pagină, fără modul de lectură a literelor.

[16] Vezi și în *Îndreptarul ortografic* unele situații discutate sub titlul *Vocale în hiat* (de exemplu, § 30 *i-e* sau 31 *i-a*).

Scanned with OKEN Scanner

În sfîrșit, pentru distincția între sunete și litere trebuie să mai amintim o situație care dă naștere la confuzii. Semivocala *e* nu apare niciodată la început de cuvînt sau de silabă, unde ceea ce se scrie *ea* se citește *ia* (pronumele feminin *ea* se pronunță la fel ca verbul sau interjecția *ia*), ci numai după o consoană (ca în *deal, deodată, beau, beai, leoarcă*), spre deosebire de semivocala *i*, care poate apărea în diverse poziții, inclusiv la inițială. La rostirea izolată, diftongii și triftongii care încep cu semivocala *e* se confundă cu perechile lor începătoare cu semivocala *i*, de aceea e foarte greu de reprodus oral seria de reguli din *Îndreptarul ortografic* de tipul „se scrie și se pronunță *ea*, nu *ia*", „*io*, nu *eo*", „*eoa*, nu *ioa*" etc. care se referă la pronunțarea acestor diftongi sau triftongi după consoane. Întrucît după consoane se pot întîlni ambele semivocale, distinse clar în pronunțarea literară, recunoaștem că în *beață* (femininul lui *beat*) există un diftong diferit de cel din *biată* (femininul lui *biet*), dar e greu să numim cei doi diftongi, în pronunțarea lor izolată de consoana precedentă.

Neaprofundarea distincției între litere și sunete este legată de o confuzie mai largă între scriere și pronunțare. Ea se reflectă și în faptul că școala acordă prea puțin loc fenomenelor fonetice care nu se notează în scriere, cum sînt accentul (cuvîntului și al frazei) și, mai ales, intonația[17], în faptul că unele cadre didactice confundă intonația cu punctuația[18] sau în predarea la *Fonetică* a despărțirii cuvintelor în silabe cu unele reguli care privesc exclusiv scrierea în discordanță cu pronunțarea (vezi, în manulul de clasa a V-a[19], indicațiile referitoare la despărțirea în silabe a cuvintelor *niciodată* sau *dreptunghi*, valabile numai pentru scriere).

Înțelegerea clară a raportului dintre sunete și litere este indispensabilă pentru însușirea și predarea scris-cititului, a ortografiei și ortoepiei. Desigur, în perioada abecedară, procesul de însușire este mai mult sau mai puțin mecanic, empiric, dar predarea trebuie să se bazeze pe solide cunoștințe

[17] Deși ambele fenomene fonetice prezintă uneori deosebiri regionale față de normele limbii literare. Pentru accentuări regionale, vezi Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, ediția a doua, București, 1956, p. 151—152. Pentru intonații regionale, vezi Andrei Avram, *Particularități ale intonației interogative în graiul din Muscel*, în *Fonetică și dialectologie*, VIII (1973), p. 43—64 și Laurența Dascălu, *Observații asupra intonației graiului din Maramureș*, în aceeași publicație, IX (1975), p. 77—90.

[18] Vezi experimentul de predare a punctuației (!) în perioada preabecedară de care am amintit în articolul citat în nota 7.

[19] *Lucr. cit.*, p.9.

fonetice, atît pentru stabilirea ordinii de învățare a diferitelor litere din alfabet și a procedeelor grafice pentru redarea tuturor sunetelor (fonemelor) din limbă[20] — sarcină care revine alcătuitorilor programei și autorilor de abecedare și de metodici —, cît și pentru alegerea adecvată a exemplelor aplicative — sarcină pentru care trebuie să fie pregătiți toți învățătorii. Conștiința gradului în care e necesară o anumită inițiere în fonetică ar trebui să-i oprească pe învățători de la practica temelor pentru acasă în care li se cere copiilor de clasa I să aducă exemple din ziare cu literele învățate sau să facă singuri așa-zise „dictări" cu cuvinte începătoare cu diferite litere, atîta timp cît unele litere, ca *e*, *c*, *g*, de exemplu, pun probleme de a căror existență (sau, cu atît mai puțin, dozare) nu sînt lămuriți nici părinții celor mai multor elevi.

Practic, studiul foneticii începe pe nesimțite odată cu primele lecții de scris și citit în clasa I: în diverse norme ortografice și ortoepice învățate treptat se fac referiri la noțiuni ale foneticii cum sînt noțiunile — și termenii corespunzători — de *consoană*, *vocală*, *diftong* și *triftong* (care implică noțiunea de *semivocală*), *silabă*, *accent*. Acestea sînt noțiunile fonetice la care se limitează programa școlii generale. Pentru a permite consultarea *Îndreptarului ortografic* — care ar trebui să fie la îndemîna unui absolvent al școlii generale — poate că ar trebui adăugată noțiunea de *hiat*[21].

Evident, cei care predau aceste cîteva noțiuni, cei care predau limba română din primele clase chiar, trebuie să știe mult mai mult despre fonetica limbii române pentru a da pe baze științifice explicațiile unor fapte, pentru a preveni și corecta greșeli de scriere și de pronunțare. Programa școlară nu prevede — și nu e cazul să prevadă — descrierea particularităților diferitelor sunete ale limbii române, dar învățătorul și profesorul care observă anumite lipsuri în pronunțarea elevilor săi nu poate corecta defectele fiziologice

[20] Trebuie să se țină seama de unele particularități ale foneticii și ortografiei românești (pe lîngă gradul de dificultate formală al literelor în sine); vezi Andrei Avram, *Cîteva probleme de fonetică în legătură cu abecedarul*, în *Gazeta învățămîntului* ,XII (1961), nr. 603, p.4.

[21] Care a figurat pînă de curînd în manuale și care figurează încă în programa examenului de admitere în învățămîntul superior. Procedeul folosit în actualul manual de clasa a V-a de a omite termenul *hiat* în extrasele date din *Îndreptarul ortografic* face de neînțeles — și incorect gramatical — textul regulii 27: „Cuvintele *boreal*, *cereale*, *ideal* conțin [...] *e-a*, rostit în două silabe, nu diftongul *ea*".

de pronunțare sau abaterile de la pronunțarea literară fără o bună cunoaștere a particularităților articulatorii ale sunetelor în cauză. În fața unor cazuri de confuzie între *ă* și *î*, de exemplu, profesorul trebuie să dea indicații asupra gradului de deschidere, iar la confuzia între *ă* și *e* asupra localizării vocalelor respective. Fenomenele de asimilare fonetică — a căror reflectare grafică e uneori consacrată de reguli [22], alteori respinsă [23] — nu pot fi explicate decît prin cunoașterea trăsăturilor comune ale sunetelor învecinate, fie că e vorba de localizare, ca la *n* > *m* înainte de *b*, *p*, fie că e vorba de sonorizare, ca la *s* > *z*. Cunoașterea opoziției între consoanele surde și cele sonore mi se pare deosebit de necesară pentru înțelegerea unor norme ortografice și aș recomanda chiar introducerea ei în programa școlară. Ca orice noțiune și termen din studiul limbii, stăpînirea termenilor *surd/sonor* ar face mai economică formularea și însușirea unor reguli, care nu ar mai recurge la enumerări ca cele din regulile [24] referitoare la scrierea cu *s* sau *z*: cu *z* înainte de *b*, *d*, *g*, *v* (= sonore), uneori și înainte de *l*, *m*, *n*, *r* (= sonante), cu *s* înaintea celorlalte consoane (= surde).

Principalele domenii în care se dovedește utilitatea și necesitatea însușirii noțiunilor de fonetică sînt, desigur, ortografia și ortoepia, la care m-am referit pînă acum. Pentru a deprinde conștient pronunțarea corectă și scrierea corectă a limbii materne — ceea ce e însuși scopul studierii ei în școala generală — și, mai ales, pentru a-i face pe alții să deprindă aceste lucruri e necesară cunoașterea foneticii ca parte a sistemului lingvistic respectiv și familiarizarea cu unele noțiuni ale foneticii ca disciplină lingvistică. Importanța foneticii pentru ortoepie e cu atît mai mare cu cît scrierea poate ascunde unele variante de pronunțare (abateri de la pronunțarea literară constituind fie regionalisme fonetice, fie rostiri învechite sau, dimpotrivă, inovații care trădează o lipsă de cultură, necunoașterea cuvîntului în cauză) [25].

Ca toate cunoștințele legate de studiul limbii materne, noțiunile de fonetică a limbii române sînt de o mare utilitate în procesul de învățare a oricărei limbi străine, fiind necesară

---

[22] Vezi sonorizarea lui *s*.

[23] Vezi, de exemplu, nenotarea asurzirii lui *b* în exemple ca *obține, subteran, subțire* etc.

[24] Vezi regulile 79—83 din *Îndreptarul ortografic*.

[25] Am dat asemenea exemple în articolul citat în nota 7.

Scanned with OKEN Scanner

mereu comparația între cele două sisteme fonetice. În același timp, studierea oricît de sumară a altei limbi ajută la mai buna înțelegere a unor aspecte ale foneticii limbii materne. De exemplu, transcrierea fonetică folosită în predarea unor limbi străine și chiar ortografia unora dintre ele ajută la clarificarea deosebirilor dintre sunete și litere: cine nu e convins de faptul că la sfîrșitul unui cuvînt ca *meci* nu există nici un sunet vocalic, cuvîntul terminîndu-se în consoana *č*, poate vedea oglindită această analiză în alfabetul chirilic, dacă studiază limba rusă, sau în diverse norme ortografice ale altor limbi, cum ar fi scrierea *match* în engleză. Existența în sine a unor litere ajutătoare, care nu au un corespondent fonetic, este bogat ilustrată de ortografiile etimologice ale unor limbi ca franceza, engleza, germana, la care elevii se întîlnesc, de exemplu, cu scrieri ca *ch*, *sh* sau *sch* pentru *ș*.

Dată fiind interdependența obiectivă dintre diversele compartimente ale limbii — deci legătura dintre fonetică și vocabular, respectiv fonetică și structura gramaticală, ca părți constitutive ale limbii [26], bazată pe faptul că sunetele reprezintă materialul din care sînt construite cuvintele (atît rădăcinile, cît și afixele prin care se realizează și formele gramaticale) —, e de presupus că noțiunile de fonetică sînt necesare și pentru studiul vocabularului și al gramaticii, chiar la nivelul elementar la care se oprește acest studiu în școala generală.

Din cunoașterea literelor cu mai multe valori și a literelor dublete se desprinde logic concluzia că pot exista, pe de o parte, cuvinte perfect identice în privința aspectului scris (omografe „scrise la fel"), dar care diferă în structura lor fonetică (deci nu sînt în același timp omofone „rostite la fel") și, pe de alta, cuvinte identice în pronunțare (omofone) care se deosebesc în scris (deci nu sînt și omografe). Pentru ultima situație, de omofonie cu grafie diferită, am dat mai înainte exemplul pronumelui *ea* pronunțat la fel cu verbul *ia* (formă a lui *a lua*). Pentru omografia corespunzătoare unor pronunțări diferite se pot cita fie cuvinte deosebite numai prin accent (tip *cópii/copíi*, *ácele/acéle* etc.), fie cuvinte la care diferă și sunetele, de obicei și numărul de silabe: substantivul *haină* cu *i* semivocalic și adjectivul *haină* cu *i* vocalic;

[26] Pentru aceste aspecte, vezi *Gramatica limbii române* editată de Academia R.S. România, ediția a doua, tiraj nou, vol. I, București, 1966, p. 14, 23—25.

Scanned with OKEN Scanner

verbul *ia* monosilabic și substantivul articulat *ia* (nearticulat *ie*) bisilabic; adjectivul la plural *albi* și verbul *albi* etc. Distingerea acestor situații — a omografelor care nu sînt omofone și, respectiv, a omofonelor care nu sînt omografe — are importanță pentru recunoașterea unei categorii de cuvinte care se învață în cadrul *Vocabularului* și anume pentru recunoașterea omonimelor. Adevărate omonime — cuvinte cu aceeași formă [27] (dar înțeles diferit) — sînt numai cuvintele care au pronunțare identică, deci care sînt omofone, indiferent dacă scrierea lor coincide sau nu.

Pentru recunoașterea unității reprezentate de diversele forme flexionare ale unui cuvînt sau pentru recunoașterea legăturii dintre diferite cuvinte aparținînd aceleiași familii — deci, în același timp, pentru studiul morfologiei și al vocabularului — are o mare importanță cunoașterea unor fenomene fonetice care constau în modificări suferite de sunetele unui cuvînt, fie că e vorba de alternanțele fonetice (pe care uneori scrierea le ascunde: vezi exemple ca *duc/duci*, *fulg/fulgi*), fie de fenomene care au loc la întîlnirea a două cuvinte (transformarea lui *nu a venit* în *n-a venit*, a lui *se aude* în *se-aude* și alte aspecte legate de diversitatea formelor neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv).

Pentru identificarea unor forme flexionare și a unor unități sintactice, de asemenea, e necesară observarea unor fenomene ca lungirea sunetelor (folosită ca mijloc expresiv de redare a superlativului) și, mai ales, a unor fenomene fonetice „suprasegmentale" ca accentul și intonația. Programa școlară nu prevede în mod explicit fenomenele de fonetică afectivă[28] de tipul lungirii sunetelor și nici fenomenele fonetice care depășesc nivelul cuvîntului, fiind legate de înlănțuirea cuvintelor în fluxul normal al vorbirii, cum sînt accentul sintactic, intonația sau pauza (la ultimele două se referă, în mod empiric, predarea punctuației) [29]. Se poate spune însă că în această privință în școală se face, fără să i se spună pe nume, fonetică aplicată, căci, în măsura în care cadrele didactice se ocupă — și trebuie să se ocupe — de lectura expresivă a ele-

[27] În limbă, care e altceva decît scrierea ei.

[28] Pentru care vezi Iorgu Iordan, *Stilistica limbii române*. Ediție definitivă, București, 1975, p. 29—97.

[29] Bertil Malmberg, *La phonétique*, Paris, 1962, p. 124, observă că „ dans la phonétique scolaire traditionnelle, les voyelles et les consonnes ont tcujours occupé plus de place que les faits prosodiques (intonation, accents etc.)".

vilor, nu se pot neglija aspectele care țin de intonația unui enunț, de frazarea lui adecvată, cu pauze și accente în concordanță cu conținutul, dar și cu posibilitățile respiratorii etc.: la orice exercițiu de lectură sau de recitare profesorul e pus în situația de a corecta pe elevii care accentuează alt cuvînt decît cel care trebuie, folosesc altă intonație decît cea indicată sau fac pauză într-un loc necorespunzător[30]. În afară de aceste corectări și de lectura-model oferită de profesor[31], ar fi foarte utile exercițiile practice cu fraze care pot fi accentuate, intonate sau frazate (împărțite în tacturi) în diferite feluri cu modificări de sens, pentru a-i deprinde pe elevi nu numai să analizeze lectura unui text propus, ci și să prevină echivocurile de lectură în redactarea unui text propriu.

Pe lîngă cultivarea ortoepiei, școala are și datoria superioară de a cultiva vocea și dicțiunea elevilor, deprinzîndu-i să vorbească și să citească în public; deși face parte din tradiția școlii românești, această sarcină capătă o pondere sporită în momentul de față în legătură cu importanța pe care o are aspectul vorbit al limbii literare. Pentru a face legătura cu tema generală a cursurilor din acest an, care este „lectura modernă a textului literar", am putea spune că e necesar să se asigure în primul rînd o lectură corectă, ca formă și conținut, și o lectură expresivă, care pune în valoare textul citit.

În strînsă relație cu textul literar trebuie amintit faptul că însușirea unor noțiuni elementare de fonetică este absolut necesară pentru versificație, atît pentru practicarea[32], cît și pentru studierea ei. Întrucît muzicalitatea versurilor se realizează în primul rînd prin succesiunea regulată a silabelor accentuate și neaccentuate, e normal ca noțiunile fonetice de silabă și accent să joace un rol definitoriu în noțiunile prozodice de măsură și ritm; în definiția rimei se face apel și la noțiunea de vocală (accentuată), în definiția aso-

[30] Vezi cazuri de deformare a unor versuri clasice chiar la actori profesioniști, de exemplu *Să mergem. Dar! să mergem!* din *Dan, căpitan de plai* de Alecsandri rostit cu intonația proprie lui *dar* adversativ, nu afirmativ-conclusiv, sau finalul poeziei *Cea de pe urmă noapte a lui Mihai cel Mare* de Bolintineanu *(Astfel e vulturul ce pe piscuri zboară: / Aripile taie-i, că ar vrea să moară! / Astfel e românul și român sînt eu/ Și sub jugul barbar nu plec capul meu)*, pe care l-am auzit la televizor cu cel puțin trei accente sintactice greșite.

[31] Pentru aceasta, vezi Sever Ursa, *Pledoarie pentru lectura-model a textului literar*, în *Limbă și literatură*, 1976, 1, p. 187—190.

[32] În dublul sens în care poate fi făcută: compunerea de versuri sau recitarea lor.

nanței la asemănările dintre sunete, iar pentru toate problemele de versificație este fundamentală evitarea confuziei între literă și sunet.

De asemenea, noțiunile de fonetică sînt necesare pentru înțelegerea figurilor de stil din categoria celor numite de unii autori „figuri de sunet" sau „de dicțiune" [33], care exploatează efectul aglomerării unor sunete cu anumite proprietăți: aliterația [34] și onomatopeea, ca fenomene de armonie imitativă legate de ceea ce se numește simbolism fonetic[35].

Toate aceste aspecte aplicative ale cunoștințelor de fonetică trebuie luminate de stăpînirea mai bună de către cadrele didactice — învățători și profesori — a unor noțiuni pe care trebuie să le transmită mai mult sau mai puțin empiric elevilor. De aceea mi se pare că trebuie sporită în primul rînd atenția acordată foneticii în pregătirea viitorilor învățători și profesori de limba română, care ar trebui să fie înarmați cu mai multe cunoștințe teoretice și practice de fonetică generală și românească. În ce privește liceele pedagogice, capitolul consacrat foneticii în actualul manual [36] reprezintă un prim pas pozitiv, dar el ar putea fi completat — după părerea mea — cu unele informații, oferite fie și în formă facultativă, cum s-a procedat la descrierea modului de producere a sunetelor [37], precum și cu sugerarea unor exerciții practice.

Pentru însușirea corectă și mai ales conștientă a noțiunilor de fonetică — peste care se trece adesea cu prea mare ușurință — mi se par utile unele recomandări practice, care pot fi sintetizate în trei puncte: 1) atenție la sensul etimologic al termenilor folosiți, 2) atenție la succesiunea noțiunilor însușite, la adăugarea unor noțiuni noi pe o temelie bine consolidată și 3) însoțirea teoriei de exerciții practice, verificarea cunoștințelor teoretice prin exerciții de rostire cu voce tare

---

[33] Figuri „fonologice" la Gh. N. Dragomirescu, *Mică enciclopedie a figurilor de stil*, București, 1975.

[34] Pentru care vezi Paula Diaconescu, *Aliterație* [mostră din *Mica enciclopedie a limbii române*], în *Limbă și literatură*, 1977, 2, p. 479—485.

[35] Vezi Iorgu Iordan, *Stilistica limbii române*, p. 78—89; Al. Graur, *Grupuri simbolice în fonetismul românesc*, în *Studii și cercetări lingvistice*, X (1959), nr. 2, p. 205—210; Pompiliu Dumitrașcu, *Valoarea sugestivă a sunetelor*, în *Cercetări de lingvistică*, XII (1967), nr. 1, p. 75—80.

[36] George Beldescu și Ion Popescu, *Gramatica limbii române (Cu noțiuni de vocabular și de fonetică). Manual pentru liceele pedagogice*, București, 1977.

[37] p. 17 — 18.

Scanned with OKEN Scanner

în tempo lent. Primele două indicații sînt, evident, nespecifice, se știe că sînt valabile în studiul oricăror probleme, dar e necesar să insistăm asupra lor la fonetică pentru că adesea ele sînt neglijate.

La nivelul noțiunilor de fonetică prevăzute în programa școlară, e necesară explicația etimologică a termenilor *fonetică* (gr. *phonê* „sunet" și „voce"), *vocală* (sunet „cu voce", care se poate pronunța fără ajutorul altor sunete), *consoană* (sunet „care sună împreună" cu altceva, care nu se poate pronunța decît însoțit de o vocală), *semivocală* („jumătate de vocală", sunet intermediar între vocale și consoane), *diftong* („două sunete"), *triftong* („trei sunete"), *hiat* („prăpastie", deci „separare").

În ce privește ordinea logică de însușire a noțiunilor de fonetică, s-a putut deduce și din expunerea de pînă acum că fundamentale sînt distincția între sunet și literă și, bineînțeles, recunoașterea celor trei categorii de sunete, iar apoi noțiunea de silabă, pe care se bazează o serie de alte noțiuni (diftong și triftong, hiat, accent). În principiu, recunoașterea în practică a silabei nu ar avea de ce să prezinte greutăți (așa se și explică faptul că în învățarea cititului se recomandă metoda citirii pe silabe întregi, nu pe litere, și că micii școlari se amuză cu un util „Joc al silabelor"). Greșelile care se fac în identificarea numărului de silabe din cuvinte ca *cinci*, *rinichi*, *fulgi*, *ciorchini* au la bază tot confuzia între sunete și litere, scrierea lăsînd impresia că aceste cuvinte ar avea mai multe vocale decît au în realitate. (Uneori însă se întîlnește și greșeala de a raporta numărul de silabe pur și simplu la lungimea unui cuvînt, de aceea mi se pare util să amintesc că numărul silabelor unui cuvînt este dat numai de numărul vocalelor din acel cuvînt, restul sunetelor — consoane și semivocale — neavînd nici o importanță.)

Verificarea teoriei prin exerciții personale de rostire cu voce tare este utilă atît pentru însușirea conștientă a tuturor noțiunilor de fonetică (vocală, silabă, accent etc.), cît și pentru formarea unor deprinderi corecte de pronunțare, pentru însușirea practică a pronunțării recomandate în diverse cazuri concrete. E bine ca elevii să fie învățați cum se citesc recomandările de pronunțare din dicționare: de observat că la fiecare cuvînt se indică totdeauna accentul — prin care se deosebesc de multe ori cuvinte omografe înregistrate unul după altul —, de asemenea că în unele situații

Scanned with OKEN Scanner

se menționează numărul de silabe, precizare care rezolvă ezitările cu privire la pronunțarea cu hiat sau cu diftong. Astfel indicația „1 silabă" la cuvinte ca *aut, craul, cuarț, voal, vreo* din *Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație* urmărește combaterea pronunțării cu disocierea diftongului în două silabe *(cra-ul, cu-arț* etc *.)*. În exercițiile personale de rostire pentru formarea unei deprinderi corecte și în confruntarea lor cu o pronunțare-model se poate folosi și tehnica modernă a înregistrărilor la magnetofon în cabinetele fonetice școlare, folosite în prezent exclusiv în predarea limbilor străine.

În încheierea discuției referitoare la școala generală aș vrea să precizez că, alături de obiectivul principal de a-i face pe elevi să-și însușească exprimarea corectă, în care pronunțarea este un aspect fundamental, datoria profesorului de limba română este și aceea de a-i face sensibili la faptele de limbă de orice fel, inclusiv la cele de natură fonetică. Însușirea pronunțării recomandate de norme a cuvintelor cu mai multe variante este o obligație indiscutabilă a absolventului școlii generale. În același timp, e necesar însă ca el să-și dea seama de situațiile în care un text beletristic poate folosi și exploata variante neliterare astăzi. În special pentru textele în versuri trebuie asigurată înțelegerea situațiilor în care ele impun menținerea unei variante deosebite de normele actuale. Cine și-a însușit anumite noțiuni de fonetică, formîndu-și un simț al limbii, al ritmului, va ști cînd trebuie să citească într-un vers *aripă* și cînd *áripă, dușmán* sau *dúșman, vi-a-ță* sau *via-ță, te-a-tru (Privitor ca la teatru,* în *Glosa* lui Eminescu) sau *tea-tru (Ca-ntr-un alb decor de teatru,* la Topîrceanu): un accent plasat greșit, o silabă în plus sau în minus pot strica toată frumusețea unui vers.

În activitatea lui complexă legată de aplicațiile foneticii profesorul de limba română are, așadar, și de corectat deprinderi de pronunțare greșite, de transmis norma ortoepică, dar și de cultivat dicțiunea și sensibilitatea elevilor pentru prozodie și pentru posibilitățile expresive ale foneticii limbii noastre exploatate în literatura artistică. Pentru aceasta el are nevoie atît de unele calități mai mult sau mai puțin înnăscute — o ureche fină, spirit de observație, capacitate de reproducere a variantelor de pronunțare, simț artistic în dublul sens de talent actoricesc și literar — , cît și de multe și, mai ales, solide cunoștințe. Fonetica aplicată oferă, printre altele, prilejul mult doritei sinteze între cele două spe-

Scanned with OKEN Scanner

cialități ale profesorului de română: limba și literatura. Ea presupune însă ca în persoana profesorului de română să se realizeze acea sinteză între intuiția artistică și cunoașterea științifică la care se gîndea un cunoscut poet francez [38] cînd propunea foneticianului o colaborare printr-un schimb de activități.

*

În învățămîntul superior filologic, studiul foneticii și al fonologiei limbii române contemporane ocupă un număr rezonabil din totalul orelor de curs la această disciplină. Cu toate acestea, după cum se constată, absolvenții facultăților de limba și literatura română nu dovedesc, în general, că și-ar fi asimilat la nivelul necesar cunoștințele de fonetică a limbii române și, mai puțin, că ar fi interesați de acest domeniu. Cauza cred că trebuie căutată în unele aspecte ale modului cum se studiază fonetica și fonologia limbii române în universitate. După părerea mea, lipsurile privesc în special studiul foneticii propriu-zise, la care ar trebui reconsiderat atît raportul dintre general și particular, cît și acela dintre teorie și practică; pentru amîndouă capitolele s-ar putea pune în discuție momentul optim al abordării lor în planul de învățămînt: fiind vorba totuși de discipline cu un grad de dificultate mai mare față de cunoștințele lingvistice la nivel gimnazial cu care se intră în facultate, nu pare indicat ca ele să constituie capitolele de început ale cursului de limba română contemporană [39].

Sugestia formulată cu privire la necesitatea unei reconsiderări a raportului dintre general și particular are în vedere în primul rînd corelarea studiului foneticii în cadrul cursului de limba română contemporană (ca și în cadrul cursurilor referitoare la alte limbi) cu studiul unor noțiuni de fonetică în cadrul cursului de introducere în lingvistică: sub aspectul conținutului, această corelare ar trebui să repartizeze la introducerea în lingvistică noțiunile de fonetică generală articulatorie și acustică, urmînd ca la limba română contemporană să se descrie particularitățile proprii structurii fonetice ale acestei limbi, iar sub aspect organizatoric, care nu e de neglijat, ar trebui să se asigure planificarea calendaristică a predării capitolelor respective din cele două cursuri în singura ordine logică, în care cunoștințele speciale să urmeze după

[38] Sully Prudhomme, în sonetul *Le poète au phonéticien*.

[39] Observația a fost făcută de unii studenți participanți la o dezbatere organizată, în anul universitar 1977—1978, de catedra de limba română contemporană de la Facultatea de limba și literatura română din București.

Scanned with OKEN Scanner

cele generale. Actuala dublare a tratării modului de producere și de receptare a sunetelor creează impresia că studiul foneticii limbii române este mai mult sau mai puțin inutil, impresie pe care o întărește tehnicizarea excesivă — cu date nespecifice limbii române — a capitolului respectiv din unele cursuri.[40]

Observația referitoare la raportul dintre teorie și practică vizează, pe de o parte, metodologia predării, în special proporția insuficientă a orelor de seminar sau folosirea lor îndeosebi pentru referate bibliografice, procedeu care acreditează părerea că fonetica nu s-ar preta la seminarizare, iar, pe de altă parte, o problemă de conținut și, în același timp, de strategie a predării: necesitatea de a se insista, la curs și la seminar, asupra aspectelor aplicative ale studiului foneticii.

În expunerea de pînă acum am amintit dintre aceste aspecte numai pe acelea care privesc direct sfera de activitate a profesorului de română în școala generală. Fonetica aplicată interesează însă mult mai multe domenii de activitate[41], constituind adesea un punct de conlucrare interdisciplinară. Aplicațiile foneticii în tehnica vocală impun studierea foneticii generale și a foneticii limbii române și în învățămîntul superior artistic [42], în special însușirea ei de cei care se ocupă de instruirea actorilor și cîntăreților profesioniști și amatori sau de instruirea crainicilor de radio și televiziune. Logopezii și medicii foniatri au de asemenea nevoie de cunoștințe amănunțite asupra foneticii românești pentru a putea trata defecte fiziologice sau neurologice ale vorbito-

[40] Vezi capitolul *Fonetica* de Clement Mîrza din *Limba română contemporană*, vol. I, sub coordonarea acad. I. Coteanu, București, 1974 (în care partea cea mai mare o ocupă ceea ce autorul însuși numește *Elemente ale cadrului fonetic general al sunetelor*, p. 11—43, și nu *Sunetele limbii române*, p. 43—60; de fapt, p. 50—60 au tot generalități despre „sunetele în lanț") și criticile formulate asupra lui de A. Lăzăroiu, în *Studii și cercetări lingvistice*, XXVII (1976), nr. 1, p. 85—91 și de I. T. Stan și A. P. Goția, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, Philologia, XXI (1976), p. 73.

[41] Pentru diversele aplicații ale foneticii, vezi B. Malmberg, *lucr. cit.*, p. 120—126.

[42] Pentru tehnica vocală, vezi Nicolae Gafton, *Vorbirea curentă și vorbirea de performanță. Observații critice la metodele de educare a vorbirii și cîntului*, în *Teatrul*, XVI (1971), nr. 6, p. 33—48; pentru alte aspecte fonetice ale artei dramatice vezi Lidia Sîrlea, *Pronunția românească literară — stilul scenic*, București, 1970 și Sandina Stan, *Arta vorbirii scenice*, București, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

rilor de limba română[43], desigur, pentru aceasta nu se pune problema introducerii foneticii în programa generală de învățămînt superior psihologic sau medical, ci doar aceea a unui program de specializare fonetică în sprijinul altor discipline pe care ar trebui să-l asigure învățămîntul filologic.

Introducerea unui curs (și a unui seminar cu lucrări practice de laborator) special, cu regim facultativ, de fonetică experimentală[44] ar avea ca rezultat calificarea în fonetică a unui număr de absolvenți filologi și ar servi totodată la specializarea unor studenți sau absolvenți ai altor facultăți cu preocupări legate de aplicațiile foneticii: pe lîngă logopezi și foniatri, pot fi amintiți juriștii interesați de aplicarea foneticii în criminalistică[45] sau inginerii și tehnicienii care se ocupă de transmiterea sunetelor la distanță (în telefonie, radiofonie, acustica sălilor publice etc.)[46]

Îmbunătățirea modului de predare a foneticii[47] în cadrul programei universitare obligatorii pentru formarea viitorilor profesori de limba română și dezvoltarea studierii ei de către un grup restrîns de studenți pregătiți pentru diverse activități practice cu caracter interdisciplinar ar însemna, de fapt, o reluare a unor preocupări cu tradiție în învățămîntul nostru filologic, cel puțin în ce privește Universitatea din Cluj-Napoca și cea din București, care au avut laboratoare de fonetică experimentală începînd din anii 1920, respectiv 1928, și au fost locul de naștere al unor lucrări fundamentale, rezultate din cursuri universitare, cum sînt *Limba română*, vol. al II-lea, *Rostirea* de Sextil Pușcariu[48] și *Curs de fonetică gene-*

---

[43] Vezi, de exemplu, locul foneticii la Margareta Tomescu, *Aspecte psiho-pedagogice ale vorbirii rhinolalice la copii cu despicături congenitale labio-maxilo-palatine*. Rezumatul tezei de doctorat, București, 1978.

[44] Vezi în *Limbă și literatură*, 1977, 1, p. 137, propunerea făcută de P. Neiescu, în cadrul dezbaterii de la Cluj-Napoca din 1976 asupra perspectivelor învățămîntului filologic, „ca și foneticii experimentale să i se acorde un loc în programele de învățămînt" (fără precizări asupra statutului acestui loc).

[45] Vezi Ion Anghelescu, *Méthode d'identification des personnes d'après la voix et la manière de parler en roumain*, în *Revue internationale de police criminelle*, XXIX (1974), nr. 274, p. 2—9.

[46] Vezi N. Wegener, *Cercetări de analiza și sinteza vorbirii și aplicațiile lor în știință și tehnică*, în *Telecomunicații*, XIII (1969), nr. 1, p. 6—17.

[47] Nu numai în cadrul cursului de limba română contemporană; un mare rol în pregătirea fonetică a studenților filologi îl are cursul de dialectologie a limbii române.

[48] [Lucrare postumă], București, 1959.

Scanned with OKEN Scanner

rală[49], devenit *Introducere în fonetică*[50] de Al. Rosetti. Acțiunile sugerate aici ar însemna însă și altceva, mai important: ridicarea învățământului universitar al limbii române la nivelul actual al cercetării în domeniul foneticii[51] și pregătirea unor viitori specialiști, adică tocmai ceea ce ar trebui să se înțeleagă prin integrarea învățământului cu cercetarea.

În ce privește cel de al treilea termen al integrării, producția — în sens larg, incluzînd practica socială —, se poate spune că acest aspect a constituit ideea de bază a prelegerii de față, care a urmărit eficiența practică a studiului foneticii și rolul formativ al predării ei în învățământ.

[49] București, 1930.

[50] București, 1957; ediția a IV-a, București, 1967. Lucrarea a fost tradusă în portugheză (1962) și în ucraineană (1974).

[51] Pentru realizările în acest domeniu, vezi Al. Rosetti, *Dezvoltarea studiilor de fonetică, fonologie și istorie a limbii după 23 August 1944*, în *Studii și cercetări lingvistice*, X (1959), nr. 3, p. 315—322; Andrei Avram, *Fonetica experimentală și problemele descrierii limbii române*, în aceeași revistă, XVI (1965), nr. 1, p. 29—33; I. Coteanu și I. Dănăilă, *Introducere în lingvistica și filologia românească. Probleme, bibliografie*, București, 1970, p. 38—55; Andrei Avram, *Romanian and General Phonetics and Phonemics*, în *Revue roumaine de linguistique*, XXIII (1978), nr. 1—4 *(Current Trends in Romanian Linguistics)*, p. 71—79.

Scanned with OKEN Scanner

RELAȚIA MORFOLOGIE-SINTAXĂ ȘI IMPLICAȚIILE EI ÎN PREDAREA GRAMATICII ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

GABRIELA PANĂ DINDELEGAN

1. Diviziunea gramaticii în morfologie și sintaxă și, implicit, repartiția faptelor între cele două domenii, ca și raportul de intercondiționare sau, dimpotrivă, de autonomie dintre ele [1] sînt probleme cu o lungă și controversată istorie, modificarea punctelor de vedere mergînd paralel cu evoluția concepțiilor și a metodelor de cercetare în lingvistică.

Cum obiectul expunerii de față nu privește istoria lingvisticii, nu vom urmări în amănunt evoluția celor două discipline și a raportului dintre ele, ci ne vom opri la acele momente care servesc înțelegerii modului a c t u a l de concepere a acestui raport.

1.1. Reținem, de exemplu, momentul „d e e t i m o l o g i z ă r i i" termenului morfologie [2], cînd morfologia încetează să fie concepută n u m a i ca o știință a formelor limbii, deci ca o cercetare în exclusivitate a flexiunii cuvintelor privite sub aspectul expresiei. Ea își îmbogățește domeniul prin includerea laturii semnificației, fiind interesată, în egală măsură, și de valorile gramaticale ale variațiilor flexionare.

Paralel cu această modificare, are loc o reorganizare și în cadrul sintaxei, sintaxa cuprinzînd în sfera ei de preocupări, alături de valorile și funcțiile combinațiilor sintactice, și o „morfologie" a acestora. Conceptul de structură sintactică, devenit curent în cercetările de sintaxă modernă, este formal (trimite la f o r m a de organizare a grupurilor sintactice), în sensul că înregistrează constituenții și legăturile dintre ei — în termenii claselor, și nu ai unităților concrete — , fără să ia în considerație interpretarea lor fonologică și semantică.

---

[1] Pentru o discuție teoretică generală a raportului dintre morfologie și sintaxă, vezi și observațiile din *Gramatica limbii române*, I, Editura Academiei, 1966, p. 11—14.

[2] Cf. Valeria Guțu Romalo, *Morfologia structurală a limbii române*, Editura Academiei, 1968, p. 5—7.

Scanned with OKEN Scanner

Din această perspectivă, fiecare dintre cele două domenii presupune o „morfologie", adică o studiere a formei gramaticale, și o „semantică", adică o studiere a valorilor și a funcțiilor gramaticale. Ceea ce le deosebește este numai domeniul cercetării, limitat la c u v î n t, în cazul morfologiei, și extins la c o m b i n a ț i i l e d e c u v i n t e, în cazul sintaxei.

1.2. Alt moment semnificativ în evoluția concepțiilor despre morfologie și sintaxă l-a constituit afirmarea ideii că deosebirea dintre ele n u se întemeiază pe opoziția paradigmatic (= relații de înlocuire între termeni alternativi, de disjuncție) /sintagmatic (= relații de succesiune, de combinare, de conjuncție). Chiar dacă sintagmaticul și paradigmaticul sînt concepte și termeni moderni, de la Saussure și Hjelmslev încoace, ideea că morfologia este în exclusivitate domeniul paradigmaticului, iar sintaxa, al sintagmaticului a dăinuit mult timp în gîndirea lingvistică [3]. De aceea, morfologia era interesată de paradigmele cuvintelor și de categoriile gramaticale, care și ele presupun termeni alternativi, opozabili [4], iar sintaxa — de succesiunile lineare de termeni, și nicidecum de opozițiile dintre construcții.

Găsim aici, credem, rațiunea tratării diatezei, cu toate valorile ei, în cadrul morfologiei, deși raporturile de diateză angajează combinații de cuvinte (grupurile subiect—verb—obiect), și nu verbe considerate izolat [5]. Cum, însă, raporturile activ / pasiv, activ / reflexiv, activ / reciproc, personal / impersonal sînt de tip paradigmatic (= de opoziție), termenii apărînd alternativ, ele nu puteau fi gîndite, de-a lungul unei întregi perioade lingvistice, ca aparținînd sintaxei. Chiar și astăzi manualele școlare, mai conforme cu tradiția lingvistică, păstrează vechea repartiție a faptelor de diateză în cadrul morfologiei [6].

În lingvistica actuală, este unanim acceptat că cele două tipuri de relații: paradigmatice și sintagmatice caracterizează organizarea tuturor sistemelor lingvistice, indiferent de nivel,

---

[3] Paradigmaticul și sintagmaticul, fără a fi concepte de bază, erau implicate, într-o formă sau alta, în gîndirea gramaticală.

[4] Categoria numărului, de exemplu, presupune doi termeni alternativi: singularul și pluralul, care nu pot apărea în aceeași poziție sintactică; cazul presupune cinci termeni opozabili, care, în unele contexte, apar într-o relație de excludere etc.

[5] Pentru demonstrație, vezi Gabriela Pană, *Diateză și tranzitivitate*, în *SCL*, XVIII (1967), 1, p. 15 și urm.

[6] Vezi și observația noastră din *Probleme ale predării sintaxei în școală*, în *Limbă și literatură*, 1976, p. 362—363.

Scanned with OKEN Scanner

ceea ce înseamnă că orice unitate a limbii se angajează simultan în relații pe plan orizontal (= sintagmatice) și pe plan vertical (= paradigmatice). Recunoașterea existenței relațiilor paradigmatice în sintaxă, aspect mai nou acceptat, s-a dovedit extrem de utilă pentru rafinarea descrierii. Tipuri de opoziții sintactice, neutralizarea opozițiilor sintactice (= omonimie sintactică), sinonimie sintactică, tipuri de sinonime sintactice, clase de substituție stabilite în funcție de o anumită poziție în lanț — sînt numai cîteva din conceptele puse cu folos în circulație odată cu introducerea perspectivei paradigmatice în sintaxă.

1.3. Aducerea în prim plan a m o r f e m u l u i a produs o schimbare în sensul termenului morfologie și a raportului morfologiei cu sintaxa. Morfologia devine o știință a m o r f e m e l o r, opunîndu-se sintaxei, știință a s i n t a g m e l o r[7]. În această nouă concepție, are loc o ștergere a granițelor prea pronunțate dintre morfologie și sintaxă, ca urmare a faptului că atît studiul cuvîntului (domeniul morfologiei), conceput ca succesiune de morfeme, cît și studiul sintagmelor și al combinațiilor mai largi decît sintagmele urmăresc amîndouă c o m b i n a ț i i d e t e r m e n i, implicînd aceleași relații și aceleași reguli de asociere. De exemplu, așa cum raportul de succesiune dintre morfemul radical (baza unui cuvînt) și morfemele atașate la bază (flective și derivative) poate fi de interdependență, de dependență unilaterală și facultativă sau se manifestă ca incompatibilitate[8], tot astfel termenii componenți, în cadrul grupurilor mai largi de cuvinte, se presupun reciproc (= interdependență) sau se exclud (= incompatibilitate), există o condiționare unilaterală a apariției lor (= dependență unilaterală) sau, dimpotrivă, o libertate totală a alegerii lor (= relație facultativă).

---

[7] Cf. Valeria Guțu Romalo, *lucr. cit.*, p.6.

[8] Raportul dintre radicalele *ste-*, *cas-* și desinențele *-le*, *-ă*, în cuvintele *stele*, *casă*, este de interdependență: nici unul dintre cele două morfeme nu admite suprimarea. În cuvintele *linguriță*, *păpușică*, raportul dintre morfemele radicale și derivativ *(lingur -iț -ă, păpuș -ic -ă)* este de dependență unilaterală: numai derivativul admite suprimarea, nu și morfemul bază *(lingur -Ø -ă, păpuș -Ø -ă)*. În alte cazuri, relația este de incompatibilitate, de netoleranță: nu este posibilă, de exemplu, legarea sufixelor *-ez*, *-esc* de baze nominale sau a sufixelor diminutivale de baze verbale. Excepțiile, puțin numeroase (vezi B. Cazacu, *Despre unele forme verbale cu sufixe diminutivale*, în SCL, I, (1950), fasc. 1, p. 91–98), sînt „devieri" din punctul de vedere al normelor limbii standard.

Scanned with OKEN Scanner

Recunoașterea izomorfismului (= identitate de organizare) celor două nivele a avut drept urmare, după cum arătam, ștergerea barierei de netrecut dintre ele și, în consecință, introducerea unor concepte și metode de descriere cu aplicabilitate, în egală măsură, pentru domeniul sintactic și cel morfologic [9].

1.4. Odată cu gramatica transformațională, asistăm la o nouă ierarhizare a faptelor lingvistice, din punctul de vedere al funcționalității lor generative, adică al rolului în generarea (= producerea prin combinări succesive) a enunțurilor unei limbi. În această nouă viziune, sintaxa se plasează în centrul descrierii lingvistice, iar celelalte componente se definesc și se delimitează numai prin raportare la componentul sintactic. Se ajunge, astfel, ca morfologia să-și piardă statutul de component distinct, faptele morfologice repartizîndu-se o parte la fonologie, o parte în sintaxă [10]. Elementele de flexiune încetează de a mai fi privite prin ele însele, ci numai din perspectiva funcției lor în cadrul componentului sintactic.

1.5. Această îmbogățire treptată a concepției lingvistice a dus în final, indiferent de metoda de lucru: transformațională / netransformațională, la o perspectivă u n i f i c a t o a r e, integratoare, asupra celor două componente. Nu există fapte de morfologie care să nu aibă și implicații sintactice, adică o formă de manifestare în plan sintactic, așa cum nu există fapte de sintaxă fără un reflex în plan morfologic. Urmărirea unui aspect sau a altuia: morfologic / sintactic este, în fond, o chestiune de reliefare și, implicit, de neglijare a unuia în favoarea sau în defavoarea celuilalt, în funcție de interesul existent într-o anumită etapă a cercetării. În ansamblu, însă, faptele se intercondiționează și o subordonare, din punct de vedere funcțional, a faptelor morfologice față de cele sintactice este de la sine înțeleasă, fiind urmarea caracteristicii limbii de a comunica prin combinații de cuvinte, și nu prin cuvinte și paradigme izolate.

---

[9] Vezi, de exemplu, modalitatea de descriere în termenii relațiilor stabilite de L. Hjelmslev sau analiza de tipul „constituenților imediați". Transformaționalismul a supus generării atît nivelul cuvintelor, deci al combinațiilor de morfeme, cît și nivelul enunțurilor, deci al combinării cuvintelor, presupunînd, deci, același mecanism g e n e r a t i v de funcționare pentru morfologie și sintaxă.

[10] Pentru aspectele generale, vezi E. Vasiliu, Sanda Golopenția-Eretescu, *Sintaxa transformațională a limbii române*, Editura Academiei, 1969, p. 39 și Gabriela Pană Dindelegan, *Concepte de bază ale gramaticii transformaționale*, în *LR*, XVIII(1969), 5, p. 4-10.

Scanned with OKEN Scanner

2. În continuare, vom examina această manieră unificatoare de concepere a relației morfologie-sintaxă, analizînd unul din conceptele de bază ale gramaticii: parte de vorbire, considerat multă vreme, prin tradiția gramaticilor, ca aparținînd morfologiei, dar care, după cum vom vedea, implică, în egală măsură, o perspectivă morfologică și una sintactică asupra faptelor de limbă.

Partea de vorbire reprezintă o clasă de cuvinte caracterizată, pe de o parte, prin particularități morfologice comune (același comportament în raport cu categoriile gramaticale, flective comune, aceleași disponibilități derivative), iar, pe de altă parte, prin trăsături sintactice comune (posibilitatea de a apărea în contexte comune și de a intra în relații sintactice asemănătoare).

2.1. Trăsăturile sintactice (ca și cele morfologice) sînt diferite de la o parte de vorbire la alta. Pe lîngă un număr de contexte comune mai multor părți de vorbire, există și contexte specifice, proprii unei singure clase morfologice. Distincția între contexte comune / specifice este evidentă în operațiile de conversiune, cînd trecerea unui cuvînt de la o parte de vorbire la alta se asociază cu păstrarea contextelor comune, dar cu modificarea contextelor specifice [11].

Ideea contextului specific, u n i c, așa-numitul „context diagnostic", reprezintă baza teoriei actuale a părților de vorbire [12], contextul diagnostic fiind luat drept criteriu de definire și de delimitare a acestora. În lingvistica românească,

[11] De exemplu, convertirea verbului în substantiv se manifestă contextual prin păstrarea nemodificată a următoarelor vecinătăți: adverbul de loc și de timp (ex. *pleacă sus la munte → plecarea sus la munte)*, grupul prepozițional circumstanțial sau necircumstanțial (ex. *se teme de vecin → temerea de vecin, scrie cu tocul → scrisul cu tocul)*, nominalul în dativ (ex. *trimite ajutoare copiilor → trimiterea de ajutoare copiilor)*, conjuncția (ex. *dorește să învețe → dorința să învețe)*, acestea fiind contexte comune verbului și substantivului, dar prin modificarea vecinătăților specifice: nominalul în nominativ (= subiectul) și cel în acuzativ (= obiectul direct) iau formă de genitiv sau de grup prepozițional cu prepoziția *de* (ex. *elevul pleacă → plecarea elevului, (el) consumă fructe → consumarea fructelor, consumarea de fructe)*.

[12] Vezi observațiile Valeriei Guțu Romalo din articolul *Distribuția*, în *Elemente de lingvistică structurală*, Editura științifică, 1967, p. 44–45.

Scanned with OKEN Scanner

s-au propus definiții contextuale ale substantivului [13], numeralului [14], verbului [15], prepoziției [16], adverbului [17].

Procedeul „contextului diagnostic" s-a dovedit extrem de util în ceea ce privește părțile de vorbire cu comportament eterogen, de exemplu, în cazul numeralului, situație în care a permis separarea riguroasă a clasei numeralului de alte cuvinte care, deși sub aspect lexical se apropie de numeral, prezintă alt statut distribuțional.

Operația de delimitare a paradigmelor, atît în ceea ce privește paradigma unei părți de vorbire în ansamblu, cît și paradigma elementelor concrete care alcătuiesc partea de vorbire, se bazează în exclusivitate pe criteriul „contextului diagnostic"[18]. E necesară, de exemplu, delimitarea paradigmei verbului cu privire la statutul modurilor nepersonale, a căror includere în paradigma verbului sau, dimpotrivă, în paradigma altor părți de vorbire trebuie demonstrată pentru fiecare caz în parte. Mai numeroase sînt delimitările paradigmelor concrete. Se pune, de exemplu, întrebarea dacă aparțin paradigmei substantivului realizările concrete *mănunchi, noaptea* din enunțurile *Strînge florile mănunchi, Studentul lucrează noaptea* sau realizările concrete *grație, fața* din enunțurile *A reușit grație ajutorului primit, Stă în fața tablei* [19]. Pe baza analizei contextuale, demonstrăm că se anulează natura substantivală a cuvintelor în discuție, ele încadrîndu-se în paradigma altor părți de vorbire.

2.2. Interesul actual crescut pentru sintaxa părților de vorbire nu se limitează la particularitatea „contextului diagnostic" și la avantajele teoretice și aplicative ale utilizării lui.

Concepția generativistă aduce în prim plan caracteristica „creativității" limbajului uman, constînd în capacitatea cu-

[13] Vezi Paula Diaconescu, *Definiția contextuală a substantivului*, în *Structură și evoluție în morfologia substantivului românesc*, Editura Academiei, 1970, p. 71—72.

[14] Vezi Sanda Golopenția-Eretescu, *La délimitation de la classe des numéraux*, în *RRL*, IX (1964), 5, p. 503 și urm.

[15] Vezi Valeria Guțu Romalo, *În problema clasificării verbelor (Încercare de clasificare sintagmatică)*, în *Elemente de lingvistică structurală*, p. 291 și urm.

[16] Laura Vasiliu, *Asupra definiției prepoziției*, în *Elemente de lingvistică structurală*, p. 306 și urm.

[17] G. Ciompec, *Încercare de definire contextuală a adverbului românesc*, în *SCL*, XXV (1974), 1, p. 25 și urm.

[18] Pentru modul de utilizare a criteriului distribuțional în scopul delimitării paradigmelor, vezi Valeria Guțu Romalo, *Un procedeu distribuțional de delimitare a paradigmelor*, în *SCL*, XIII(1964), 1, p. 59 și urm.

[19] Sînt utilizate exemplele Valeriei Guțu Romalo, *art. cit.*

Scanned with OKEN Scanner

vintelor de a se lega unele de altele — în virtutea unor reguli de legare individualizate pentru fiecare limbă —, legare al cărei obiectiv final este obținerea tuturor enunțurilor concrete ale unei limbi. Urmărirea cuvintelor din această nouă perspectivă (sintetică, față de modalitatea mai veche analitică) a dat un impuls deosebit studiului sintaxei părților de vorbire, urmărite, de data aceasta [20], sub aspectul disponibilităților lor combinatorii: al posibilităților, dar și al limitelor lor de combinare, al constrîngerilor de tot felul exercitate de cuvinte unele asupra altora în combinațiile lor sintactice.

Sintaxa părților de vorbire, astfel concepută, include: (a) studiul posibilităților și al restricțiilor combinatorii distincte pentru fiecare clasă morfologică (= parte de vorbire) și pentru fiecare membru al clasei; (b) studiul acelorași aspecte în condițiile determinării contextuale, ale impunerii lor de către anumite particularități ale contextului.

Cercetarea de tip (a) are ca rezultat realizarea unor dicționare sintactice, care înregistrează, pentru fiecare cuvînt în parte (de exemplu, pentru fiecare verb), vecinătățile admise și restricțiile (de formă gramaticală, de topică, de obligativitate /nonobligativitate a determinanților), pe care cuvîntul analizat le impune acestor vecinătăți [21].

De exemplu, un dicționar sintactic al verbelor românești stabilește reguli de combinare (proprii fiecărui verb) de tipul:

bizui: $\left[\text{Refl}_{ac} - \text{Nominal}_{nom} \frown \left\{ \begin{array}{l} \textit{pe, în} \frown \text{Nominal} \\ \textit{că} \frown \text{P} \end{array} \right\} \right]$

citi: $[- \text{Nominal}_{nom} \frown (\text{Nominal}_{dat}) \frown (\text{Nominal}_{ac})]$

deveni: $\left[- \text{Nominal}_{nom} \frown (\text{Nominal}_{dat}) \frown \left\{ \begin{array}{l} \text{Aj} \\ \text{Nominal}_{nom} \end{array} \right\} \right]$

păsa: $\left[- \text{Nominal}_{dat} \frown \left(\left\{ \begin{array}{l} \textit{de} \frown \text{Nominal} \\ \textit{că, dacă} \frown \text{P} \end{array} \right\} \right) \right]$

plăcea: $\left[- \left\{ \begin{array}{l} \text{Nominal}_{nom} \\ \textit{că, să} \frown \text{P} \end{array} \right\} \frown \text{Nominal}_{dat} \right]$

sinchisi: $\left[\text{Refl}_{ac} - \text{Nominal}_{nom} \frown \left(\left\{ \begin{array}{l} \textit{de} \frown \text{Nominal} \\ \textit{că} \frown \text{P} \end{array} \right\} \right) \right]$

[20] În cercetările anterioare, sintaxa părților de vorbire se reducea la stabilirea funcțiilor sintactice (subiect, atribut etc.), caracteristice fiecăreia.

[21] S-au realizat descrieri, din această perspectivă, ale membrilor clasei verbului; vezi fragmentul de dicționar din *Sintaxa transformațională a grupului verbal în limba română*, Editura Academiei, 1974.

Scanned with OKEN Scanner

Refl semnifică vecinătatea unui reflexiv obligatoriu, nepronominal (ex. *El* s e *bizuie pe..., El nu* s e *sinchisește*). Nominal semnifică vecinătatea unui nume: substantiv sau pronume, iar indicii nom, dat, ac notează cazul „cerut" de către verb nominalului: *citi*, de exemplu, impune celor trei nume cu care se combină formă de nominativ, de dativ și acuzativ (ex. E l *citește* copiilor o poveste). Aj semnifică vecinătatea unui adjectiv (ex. *E l î m i de v i n e* s i m p a t i c) P notează o propoziție subordonată necircumstanțială. S-au indicat cazurile de selecție a unei anumite prepoziții (ex. *Nu-mi pasă* d e *nimic, Se bizuie* p e *prieteni*) și a unei anumite conjuncții (*Nu se sinchisește* c ă *a rămas repetent*). Printr-un sistem de paranteze s-au notat anumite particularități ale determinanților: paranteza rotundă indică posibilitatea suprimării unui determinant (Se poate spune *El citește*, alături de *El citește o carte, El citește copiilor o carte*); paranteza acoladă indică posibilitatea verbului de a admite succesiv mai multe construcții sintactice (De exemplu, se poate spune *Îmi place cartea*, alături de *Îmi place să citesc*). Săgeata indică raportul de dependență unilaterală, marcat formal prin acord, dintre două vecinătăți (ex. E l *îmi devine* s i m p a t i c — E a *îmi devine* s i m p a t i c ă).

Regulile stabilite corespund următoarelor tipuri de construcții ale limbii române:

bizui: *El se bizuie pe colegi, El se bizuie în puterile (lui), El se bizuie că va primi ajutorul nostru;*

citi: *El îmi citește o poveste, El citește o poveste, El citește;*

deveni: *El îmi devine simpatic, El devine simpatic, El devine medic;*

păsa: *Îmi pasă de voi, Îmi pasă că ești supărat, (Nu-)mi pasă;*

plăcea[22]*:* *Îmi place fizica, Îmi place să citesc, Îmi place că te văd sănătos:*

sinchisi: *El (nu) se sinchisește de nimeni, El (nu) se sinchisește că a rămas repetent.*

Cercetarea de tip (b) urmărește să stabilească condițiile contextuale răspunzătoare de apariția anumitor caracteristici în forma cuvintelor vecine și tipul de restricție impus în

[22] În cazul lui *plăcea*, dicționarul a înregistrat numai normele de construcție ale limbii literare, făcînd abstracție de construcțiile neliterare *Îmi place de tine, Îmi place pe Ion* (Pentru existența ultimei construcții, cf. Valeria Guțu Romalo, *Corectitudine și greșeală*, Editura Științifică, 1972, p. 44).

Scanned with OKEN Scanner

situația contextuală dată. Din acest punct de vedere, sintaxa substantivului românesc cuprinde reguli de tipul:

— În vecinătatea predeterminanților adjectivali pronominali din seria: *alt* [23], *acest, acel, celălalt, același, care, ce, fiecare, oricare, orice*, substantivul apare obligatoriu nearticulat. (Sînt corecte construcțiile *alt școlar, acest școlar*, dar neadmise construcțiile **alt școlarul, *acest școlarul.*)

— În vecinătatea predeterminanților adjectivali pronominali din seria: *toți, însuși*, substantivul apare obligatoriu articulat. (Sînt corecte construcțiile *toate elevele, însuși elevul*, dar neadmise construcțiile **toate eleve, *însuși elev.*)

— În vecinătatea postdeterminanților adjectivali pronominali din seria: *acesta, acela, celălalt, meu, însuși*, substantivul apare obligatoriu articulat. (Să se compare: *elevul acesta, caietul meu*, cu **elev acesta, *caiet meu.*)

Ceea ce este caracteristic acestui mod nou de abordare a sintaxei părților de vorbire, indiferent că obiectivul cercetării este de tip (a) sau (b), este viziunea unificatoare între sintaxă și morfologie, morfologicul fiind încorporat în sintactic sub forma constrîngerilor flexionare exercitate de un cuvînt asupra cuvintelor vecine. Constrîngerile de formă gramaticală constau fie în impunerea unor particularități flexionare identice cu ale cuvîntului care le-a impus, adică repetarea unor morfeme gramaticale — ceea ce teoria gramaticală numește „acord" —, fie în impunerea unor particularități de flexiune (de caz, de mod, de articulare etc.), care nu apar în forma cuvîntului care le-a impus — ceea ce teoria gramaticală numește „recțiune".

Acordul, deci repetarea de morfeme gramaticale, intervine, ca modalitate de realizare a coeziunii sintactice, în cadrul grupului verbal și al grupului nominal. În grupul verbal, de exemplu, asigură legarea subiectului și a predicatului [24], repetîndu-se, cu direcția subiect → predicat, morfemele de persoană, de număr și, mai rar, de gen (ex. Tu *cit* eș ti — El *cit* eș te, Eu *cit* esc — Noi *cit* im). Legarea numelui predicativ (sau a elementului predicativ suplimentar) de un nominal regent, în cadrul relației de dependență unilaterală dintre ele, se manifestă tot prin acord: nominalul

[23] Forma indicată funcționează aici ca formă-tip, semnificînd întreaga serie flexionară a cuvîntului.

[24] Legătura componentelor subiect → predicat este bilaterală și se realizează nu numai prin acord, ci și prin caz: verbul impune subiectului, ca restricție de formă, cazul nominativ.

Scanned with OKEN Scanner

impune numelui predicativ (sau elementului predicativ suplimentar), cînd se exprimă printr-un adjectiv, repetarea morfemelor de gen și număr (ex. El *este* bolnav — Ea *este* bolnavă, *El* îl *crede* prost — *El* o *crede* proastă).

Recțiunea, ca formă de manifestare a constrîngerilor sintactice, intervine în toate grupurile sintactice: grup verbal, grup nominal, grup adjectival, grup adverbial. În grupul verbal, de exemplu, este modalitatea de realizare a coeziunii sintactice între centrul verbal și numele vecine: verbul le impune fie o formă de caz (nominativ, dativ sau acuzativ), fie o formă prepozițională, determinînd selecția unei anumite prepoziții. În construcțiile: Îmi *place* muzica, Îmi *trebuie* bani, verbul impune celor două nume cu care se combină forma de nominativ și, respectiv, de dativ; în construcțiile: El *este* medic, El *iese* medic, verbul „cere" ambelor nume cu care se combină forma de nominativ; în construcțiile: Mă *doare* capul, Mă *cuprinde* teama, numele vecine au, ca restricție de caz, forma de nominativ și, respectiv, de acuzativ ș.a.m.d. În construcțiile: *Mă bizui* pe *colegi*, *Depind* de *colegi*, verbul impune unuia dintre nume o construcție prepozițională și cere o anumită prepoziție. Și tot în grupul verbal, recțiunea este modalitatea de legare a verbului regent de unul dependent: verbul regent impune, ca restricție de formă, construcția cu o anumită conjuncție (*că* sau *să*), determinînd, implicit, o restricție modală. În grupurile: *Doresc* să *plec*, *Vreau* să *plec*, verbul „cere" conjuncția *să* și, deci, modul conjunctiv; în grupurile: *Afirm* că *a plecat*, *Aflu* că *a plecat*, verbul impune conjuncția *că* și, deci, exclude apariția conjunctivului în propoziția subordonată.

Restricțiile de formă gramaticală, exercitate de cuvinte unele asupra altora, în combinările lor sintactice, constituie, în fond, o subordonare a morfologicului față de funcția combinatorie a limbii, perspectivă care credem a fi nota dominantă a cercetărilor actuale de sintaxă. Chiar și pentru faptele de flexiune a căror determinare contextuală este mai puțin evidentă: timpurile verbale, de exemplu, cercetările moderne încearcă să surprindă relațiile lor contextuale mai profunde, fie în sensul găsirii unor trăsături contextuale răspunzătoare de apariția uneia sau a alteia dintre formele temporale, fie în sensul urmăririi consecințelor con-

Scanned with OKEN Scanner

textuale pe care folosirea unei anumite forme temporale le determină, la rîndul ei [25].

3. În final, sînt utile cîteva sugestii pentru cuprinderea în predare, din această perspectivă unificatoare, a relației morfologie - sintaxă. Organizarea materiei în două etape: prima în care atenția se concentrează pe aspectele de flexiune, iar în a doua, pe aspectele de combinare a cuvintelor, cerută de nevoia didactică a sistematizării (chiar cu riscul schematizării și al simplificării faptelor, uneori), nu este dăunătoare, dacă, în predare, profesorul nu pierde din vedere intercondiționarea celor două domenii, într-o imagine de ansamblu în care primează funcția combinatorie a limbii.

Atragem atenția asupra următoarelor aspecte:

— determinarea contextuală a articolului; construcțiile în care articularea își pierde funcția semantică, fiind cerută sau, dimpotrivă, neacceptată de anumite particularități contextuale;

— determinarea contextuală a cazurilor (recțiunea cazuală); necesitatea delimitării cazurilor pe baze contextuale;

— „baza" contextuală a unei clase morfologice de verbe: verbele unipersonale;

— statutul sintactic al verbelor copulative, reflexive, impersonale;

— sintaxa diatezelor;

— sintaxa modurilor nepersonale, concepută nu sub forma funcțiilor sintactice (subiect, atribut etc.) pe care le îndeplinesc, ci a limitărilor contextuale, în raport cu modurile personale;

— determinarea contextuală a opoziției modale conjunctiv / indicativ; construcțiile, în care această distincție își pierde (sau își modifică) funcția semantică;

— relația sintaxă - morfologie în cazul dublării obiectului direct (sau indirect) și a construcției cu *pe* a obiectului direct;

— manifestarea paradigmatică a părților de propoziție.

Alegerea faptelor de mai sus s-a făcut în funcție de orientarea gramaticilor, care, în cazul acestora, absolutizează una

---

[25] În lingvistica românească, pentru modalitatea contextuală de descriere a timpurilor, vezi lucrările Cristinei Călărașu, *Despre timpurile de relație în limba română*, în *SCL*, XXVIII (1977), 1, p. 37 și urm., și *Considerații asupra concordanței timpurilor în limba română*, în Limbă și literatură, 1978, p. 337 și urm.

sau alta dintre laturi: cea morfologică sau cea sintactică. Fiecare dintre problemele enumerate constituie un argument convingător în sprijinul ideii de intercondiționare între domenii. Examinarea lor oferă profesorului, indiferent de nivelul la care se face predarea, un bun prilej pentru tratarea faptelor de gramatică din perspectiva unificatoare pe care am susținut-o în paginile anterioare.

Scanned with OKEN Scanner

IMPORTANȚA, SCOPUL ȘI LOCUL COMPOZIȚIILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

CONSTANTIN PARFENE

1. COMPOZIȚIILE CA „MESAJ"

În lumina teoriei lingvistice moderne cu privire la comunicarea verbală, orice compoziție este *un mesaj verbal structurat*, apt de a realiza comunicarea interumană. Cu alte cuvinte, o compoziție este *un text*, care definește un mod de funcționare a limbajului, o activitate de producere a sensului prin explorarea și prelucrarea capacităților de funcționare a limbii. În sens obișnuit, prin *text* înțelegem termenii sau frazele care alcătuiesc o scriere sau o operă.[1]

Definind compoziția, ca *text*, ca *structurare a unui mesaj verbal*, trebuie reținute două aspecte.

a. *Textul este limbaj*, altfel spus, *cod lingvistic*. Aceasta înseamnă că prima realitate cu care luăm contact la lectura unei compoziții este aceea a *limbajului*, văzută ca *semn*. Semnificația ia naștere în procesul recepției, care este un *act semiotic*.

b. *Textul presupune o organizare a limbajului*, adică a sistemului de semne care îl compune. Regulile sau normele de structurare sînt atît cele ale gramaticii limbii comune, fapt ce permite înțelegerea (decodificarea) limbajului (codului) în care este scris textul, cît și acelea care reprezintă abateri de la normele limbii comune. Datorită acestora din urmă, apar devierile de sens (conotațiile) și, implicit, un limbaj nou (codul poetic), caracterizat prin expresivitate deosebită. Codul informațional coexistă cu cel expresiv, în cuprinsul aceluiași text. În funcție însă de intenționalitatea structurantă, unul din cele două coduri devine dominant. Intenționalitatea structurantă poetică, de exemplu, subordonează codul informațional, îi deviază funcția de informare într o nouă funcție, cea expresivă. Întreaga organizare a limbajului unei compoziții (text) se face în vederea comunicării unui mesaj.

---

[1] *Dicționar de termeni literari*, Editura Academiei R.S.R., București, 1976, p. 438—439.

Scanned with OKEN Scanner

Deci orice compoziție este, de fapt, un mesaj structurat și transmis printr-un sistem de coduri: *lingvistic-informațional* și *poetic* (expresiv), primul fiind dominant în compozițiile care prelucrează idei, date, fapte despre mediul înconjurător, ultimul fiind esențial în tipurile de compoziții cu caracter literar artistic.

În perspectivă semiotică, textul oricărei compoziții este un *semn*. Ca atare, orice compoziție implică două planuri: cel al *semnificantului* (planul expresiei, al codului) și cel al *semnificatului* (planul conținutului). Ambele planuri au — fiecare — o *formă* și o *substanță* (J. Mukařovský, Greimas). Observațiile acestea prezintă un real interes pentru teoria și practica modernă referitoare la compozițiile școlare.

Forma semnificantului, a expresiei, la *nivelul textului* o constituie propozițiile, frazele, dezvoltările (adică unitățile lingvistice mai mari decît fraza), contextul.

Substanța semnificantului unei compoziții este „cîmpul fonic", al cărui suport este — în cazul discursului oral, vorbit — *tonul*. Un text „poate fi spus și între modurile de a-l spune se vor putea distinge diferite modulații, de la dicțiunea monocordă la dicțiunea expresivă. De asemenea, un text poate fi cîntat, substanța rămînînd aceeași; în toate cele trei cazuri, ceea ce se schimbă e modalitatea de prezentare a substanței (varietatea accentelor, ritmurilor, pauzelor, intensitatea etc.)"[2]. Textul scris sau tipărit are ca *substanță* grafemele, iar ca suport manuscrisul, cartea, ziarul, înțelese ca obiecte fizice. Este important de reținut — pentru însușirea practică a tehnicii compoziției — faptul că modalitatea de prezentare a *substanței* semnificantului capătă o funcție expresivă, devenind *figură retorică*. Variațiile de ton, în discursul rostit, de exemplu, pot exprima o gamă variată de trăiri, de reacții emoționale (nerăbdare, bucurie, rugăminte ș.a.). Elemente ca: dimensiunea caracterelor grafemelor, cromatica lor, spațiile albe — modalități de prezentare a *substanței* specifice discursului scris — traduc în planul semnificatului diverse valori semantice.

Substanța semnificatului o constituie „universul real sau imaginar", „istoriile reale sau fictive".[3] În cazul unui text poetic liric, substanța se identifică cu sentimentele, stările

[2] Grupul M, *Retorica generală*, Editura Univers, București, 1973, p. 34.

[3] *Ibidem*, p. 38.

sufletești, cu „fondul originar" al eu-lui.[4] Potrivit unei anumite funcționalități (informative sau poetice), substanța semnificatului este organizată într-o anumită *formă*.

Forma semnificatului unei compoziții este *discursul*, luat în accepțiunea de produs structurat într-un tot unitar. În discurs, înțeles ca text încheiat, e implicată ideea de organizare, de *compoziție*. Discursul nonartistic este organizat în vederea comunicării exacte, precise, univoce; discursul literar-artistic se structurează pentru o comunicare sugestivă, ambiguă, plurivocă.

În școală, compozițiile sînt considerate exerciții de dezvoltare a capacității de a comunica prin intermediul limbajului. În practica structurării de mesaje în texte unitare, pe baza unor analize comparative sistematice a diferitelor tipuri de texte, se poate ajunge la înțelegerea a ceea ce este, în esența lui, un text, cum se organizează el pentru a servi comunicării, prin ce se deosebesc diferitele tipuri de texte și, prin exerciții variate, la formarea deprinderii de a elabora, independent, compoziții (texte). Familiarizarea cu normele celor două coduri despre care vorbeam constituie o condiție principală a înțelegerii procesului de elaborare a mesajelor verbale, implicit a compozițiilor.

Considerată fie ca exercițiu de realizare a educației formal-funcționale, fie, în general, ca mijloc de exprimare verbală, o compoziție (sau compunere) este o comunicare structurată în conformitate cu o anumită viziune și într-un anumit scop, avînd o logică internă, integratoare; cu alte cuvinte, un text bine organizat, care comunică un fapt de natură intelectuală sau obiectivă și, implicit, un coeficient de natură subiectivă, aparținînd celui care comunică.[5]

2. IMPORTANȚA COMPOZIȚIILOR ÎN ȘCOALĂ

Pedagogia modernă acordă o deosebită importanță eliminării opoziției dintre *educația formală*, al cărei scop principal este — cum se știe — îmbogățirea cunoștințelor, și *educația funcțională*, care urmărește, prioritar, dezvoltarea posibilităților creatoare, cultivarea capacităților de expresie și nu memorizarea cunoștințelor predate. O judicioasă plasare a accentelor este în măsură să echilibreze cele două aspecte ale

[4] Liviu Rusu, *Estetica poeziei lirice*, E.P.L., București, 1968, p. 93—95.
[5] Vezi și Petre Duțu, *Compunere înseamnă comunicare plus organizare*, în *Limbă și literatură*, 1975, II, p. 143—146.

Scanned with OKEN Scanner

educației. A spori posibilitățile de exprimare înseamnă a stimula însușirea cunoștințelor necesare și, invers, dobîndirea de cunoștințe cultivă capacitatea de exprimare personală.

Instrumentul indispensabil prin care se realizează atît acumularea de cunoștințe, cît și dezvoltarea posibilităților de folosire creatoare, de expresie originală a acestora este *limbajul* — suport al gîndirii și, totodată, mijloc de exprimare a conștiinței noastre (prin vorbire și scriere). Fără ajutorul cuvintelor nu ar fi posibile limbajul interior și limbajul exterior, pentru că limbajul este suportul gîndirii; gîndim cu ajutorul cuvintelor. Din aceste adevăruri elementare reiese, cît se poate de clar, rolul hotărîtor al exercițiilor de dezvoltare a limbajului, indisolubil legat de gîndire, în procesul modelării personalității umane. *Compozițiile devin, astfel, instrumente de neînlocuit pentru o structurare solidă și armonioasă a minții*, pentru clădirea unor creiere capabile să prelucreze creator cunoștințele și experiența umanității.

În altă ordine de idei, societatea, ca organism viu, autofuncțional, se caracterizează, între altele, printr-o strînsă relație de interdependență între membrii care o alcătuiesc. Specificul vieții sociale presupune contacte, schimburi de informații, de bunuri spirituale și materiale, colaborare, solidaritate în urmărirea idealurilor umaniste. Toate acestea cer fiecărui individ să înțeleagă pe altul și, la rîndul său, să se facă înțeles. Așadar, deprinderea de a comunica verbal este impusă de natura specifică a vieții sociale. Cu cît cineva va fi în stare să folosească mai bine și mai nuanțat limbajul, cu atît se va integra mai operativ și armonios în mecanismul de ansamblu al colectivității umane. Școala este chemată să pregătească omul în vederea integrării sociale rapide. Se desprinde de aici un alt aspect al importanței exercițiilor de compoziție în învățămînt: *ele sînt mijloace de mare eficiență pe linia formării deprinderilor de a conversa, de a comunica, în mod nuanțat, cu semenii*, în vederea stabilirii unei atmosfere de înțelegere, de emulație și ajutor reciproc.

Democrația noastră socialistă rezervă fiecărui cetățean dreptul de a participa la viața politică, la organizarea și desfășurarea activităților diferitelor organizații sociale, politice și culturale. Omul antrenat activ în treburile demosului trebuie să fie capabil să vorbească spontan și convingător. Sarcina pregătirii cetățeanului ca activist pe tărîm obștesc revine, în mare măsură, tot școlii. Compozițiile sînt, în acest sens, importante exerciții funcționale: *ele contribuie la formarea*

Scanned with OKEN Scanner

deprinderilor de a vorbi în public. Exersarea variatelor tipuri de compoziții în școală duce la crearea abilității de a exprima atitudini, idei, sentimente, puncte de vedere, la deprinderea de a argumenta o opinie, de a discuta și critica.

Importanța exercițiilor de compoziție reiese și din faptul că *sînt instrumente prin care spiritul se cultivă și se rafinează*. Prin lectură sistematică se lărgește orizontul cultural, prin reflectarea asupra celor citite se ascute capacitatea intelectuală. Dar condiția clarificării reflecțiilor despre cărțile citite și experiențele trăite este *trecerea lor în cuvînt*, în actul viu al comunicării prin limbaj. Atîta vreme cît o reflecție nu-și găsește expresia în limbaj, ea rămîne în stadiul *intenționalității*, al vagului inform. Cel mai bun exercițiu de cristalizare a gîndurilor și impresiilor rămîne așternerea lor pe hîrtie sau exprimarea în limbaj. Rezultă de aici că exercițiile de compoziție sînt *mijloace care asigură însușirea conștientă și personal-creatoare a cunoștințelor din aria tuturor obiectelor de învățămînt*.

În contextul perfecționării continue a învățămîntului, în vederea sincronizării lui cu ritmul dezvoltării societății socialiste multilateral dezvoltate, activitățile privind compozițiile școlare capătă o importanță deosebită, pentru că sînt parte integrantă a procesului de formare a omului pentru viață, de dezvoltare armonioasă a personalității sale.

3. SCOP

Din însemnătatea compozițiilor în realizarea unei educații formal funcționale, reiese *complexitatea scopului* lor didactic.

Integrate organic în procesul de învățămînt, adică în activitățile variate de însușire a unor cunoștințe și de formare a unor priceperi și deprinderi, desfășurate în cadrul studierii diferitelor discipline (obiecte), scopul compozițiilor se identifică, de fapt, cu scopul general urmărit de școală, care este *formarea multilaterală a omului*, a omului zilelor noastre, pasionat, iubitor al muncii, cu multiple cunoștințe tehnico științifice și culturale, modest, cinstit și curajos, capabil să se integreze operativ în activitățile social-productive, să-și manifeste spiritul de inițiativă, capacitatea creatoare. În această viziune, operațiile privind compozițiile în școală se constituie ca *un proces instructiv educativ*, al cărui cîmp de desfășurare nu se limitează numai la studierea limbii și literaturii române, ci îmbrățișează aproape toate obiectele de

Scanned with OKEN Scanner

învățămînt, cît și celelalte activități de cunoaștere ale școlarilor, efectuate în familie, societate.

Printre aspectele constitutive ale scopului complex urmărit prin intermediul exercițiilor de compoziție consemnăm, mai întîi *dezvoltarea spiritului de observație*. Este limpede că orice comunicare autentică presupune o *informație*. Ceea ce structurează informația în mesaj comunicabil este conținutul ei de noutate. Pentru ca, în actul comunicării prin limbaj, vorbitorii să structureze informații, ei trebuie să posede aceste informații, să aibă cunoștințe. Sursa de informare este mediul ambiant (natură, societate, cărți) și propria personalitate. Exercițiile de compoziție trebuie deci să se împletească cu preocuparea pentru cultivarea *curiozității*, cu formarea deprinderii de a *observa*, care nu e totuna cu „a auzi", „a vedea", „a simți" (fiziologic) etc. Există o *disciplină a observării*, care pune la contribuție „toate porțile inteligenței" (Robert Dottrens). A ști să observi înseamnă, printre altele, a fi capabil să distingi între „a vedea" și „a privi", între „a auzi" și „a asculta". Odată cu lucrul, faptul, fenomenul observat se receptează, se fixează și cuvîntul. Procesul este sintetizat de Decroly în trilogia: *a observa, a asocia, a exprima*. Rezultă din cele spuse că prin antrenarea elevilor în efectuarea unor compoziții tip descriere — de exemplu — se cultivă spiritul de observație, în strînsă legătură cu deprinderea de a verbaliza observațiile respective.

Un aspect de o importanță mare implicat în scopul compozițiilor școlare este *cultivarea deprinderilor de a gîndi*. Formarea unei minți sănătoase a constituit unul din obiectivele majore ale compoziției clasice, fapt atestat, printre altele, și de cunoscuta recomandare a lui Boileau: „Avant donc que d'écrire, apprenez à penser", a cărei valabilitate rămîne mereu actuală. Deprinderea de a gîndi nu poate fi separată de deprinderea de a observa. Împletirea lor este una din caracteristicile conștiinței umane. Prin intervenția gîndirii, observațiile sînt analizate, comparate, corelate, clasate. Pe baza observațiilor, gîndirea generalizează și ajunge la abstractizări, cuvîntul (limbajul) însoțind permanent aceste operații, dar nu ca un element accesoriu, ci ca element constitutiv al însăși *formativității* gîndirii, adică al procesului ei de cristalizare. „A gîndi — spune Luigi Pareyson — nu este posibil fără a acționa și a forma, nici a acționa fără a gîndi și a

forma, și nici a forma fără a gîndi și a acționa."[6] Importantă pentru discuția noastră este și o altă precizare a aceluiași autor: „Nu se poate gîndi decît îndeplinind mișcări de gîndire prin care se trece de la judecată la judecată și de la raționament la raționament, conectînd și sistematizînd pretutindeni, realizînd adică o totalitate împlinită *și mai cu seamă formulînd gîndurile în mod explicit, adică realizîndu le în propoziții.*"[7]

Înainte de a compune, este deci necesară o pregătire specială care se referă la deprinderea de *a observa* și *gîndi*. A gîndi este o deprindere care *se desăvîrșește* prin exercițiile de compoziție, sau, cum se exprimă Mario Roustan, „si nous avons appris à penser avant d'écrire, nous finirons, *en écrivant*, d'apprendre à penser"[8].

În scopul complex al compozițiilor intră și *dezvoltarea imaginației* (reproductive și creatoare). Este vorba de cultivarea capacității de a închipui o „lume" cu sens unificator, pe baza datelor oferite de percepțiile și reprezentările noastre, implicit, a posibilităților de exprimare a acestei lumi prin limbaj (așa numita imaginație *reproductivă*). Exerciții pregătitoare ca: *povestirea* (orală sau scrisă) a unor evenimente văzute, trăite, auzite sau citite, *rezumatul* ș.a. contribuie la atingerea, cu precădere, a acestui scop. Compozițiile libercreatoare sînt mijloace de cultivare a imaginației care depășește realul, pentru a reveni asupra lui, altfel spus, a imaginației creatoare, a acelei imaginații care anticipă realul. Dacă munca rămîne, așa cum spunea Marx, măsura supremă a realului, imaginația poate inspira, la rîndul ei, munca. „A preforma realul — spune Mikel Dufrenne —, într-o așteptare care-mi permite nu numai să nu fiu surprins și să-l recunosc, ci încă de a adera la el — aceasta ni se pare a fi funcția esențială a imaginației[9].

Am ajuns astfel la formularea uneia dintre cele mai discutate — poate și controversate probleme și anume, dezvoltarea *creativității*, ca scop al învățămîntului, implicit, al compozițiilor școlare.

---

[6] Luigi Pareyson, *Estetica. Teoria formativității*, Editura Univers, București, 1977, p. 48.

[7] *Ibidem*, p. 43—44 (sublinierea noastră).

[8] Mario Roustan, *La dissertation littéraire*, Libr. Mellottée, p. 46.

[9] Mikel Dufrenne, *Fenomenologia experienței estetice*, vol. II, Editura Meridiane, București, 1976, p. 29—30.

Scanned with OKEN Scanner

S-ar putea pune problema dacă nu e impropriu să vorbim despre creativitate în cazul școlarilor, a căror personalitate se află în formare. Dacă atribuim creativității sensul mai larg de capacitate de reordonare, organizare personală, remodelare subiectivă (originală) a cunoștințelor despre mediul înconjurător, orice rezervă poate dispărea, pentru că fiecare elev, în virtutea structurării specifice a persoanei sale, este apt a exprima în felul său relația sinelui cu lumea. Scopul compozițiilor școlare este, printre altele, dezvoltarea, mai întîi, a acestui tip de creativitate. Nu poate fi neglijată însă nici cultivarea celeilalte laturi a creativității și anume, talentul literar-artistic, a cărui înmugurire se petrece, în majoritatea cazurilor, în anii adolescenței. În acest sens, credem îndreptățită afirmația profesorului francez Roger Favry: „il faudra que ces adolescentes soient en possession d'une, grammaire au sens étymolgique d'«art de parler et d'écrire», une grammaire qui les aidera à créer et a juger la creation" [10]. Prin urmare, compozițiile în școală pot contribui la procesul de reducere a *apropierii din exterior* a literaturii, în favoarea *apropierii ei din interior*, deoarece, creînd ei înșiși, adolescenții vor înțelege mai bine problemele specifice ale creațiilor literare.

Asociind, într-o activitate cognitivă complexă și unitară, *percepția, gîndirea, imaginația*, exercițiile de compoziție cultivă, în același timp, *sensibilitatea*. Înțelegem, înainte de toate, prin sensibilitate o *dimensiune a cunoașterii*, care numește nu numai o stare sau un mod de a fi al subiectului în fața realității obiective, ci și disponibilitatea receptivă a acestuia față de obiect, în virtutea căreia apare o anumită corelație între modul de a fi al subiectului și modul de a fi al obiectului. În acest sens trebuie luate expresii ca: „manifestă sensibilitate față de problemele tehnice", „sensibilitate față de cultură", „sensibil la abstracțiuni". În plan ontologic, sensibilitatea este corelatul unei anumite calități a obiectului în subiect. În același plan, *sentimentul* în care se încheie percepția nu este *emoție*, ci cunoaștere; *emoția* este un anumit

[10] Roger Favry, *L'enseignement de la littérature et l'expression libre*, în vol. *L'enseignement de la littérature*, Plon, 1971, p. 487—488.

fel de a reacționa în fața aspectelor realității, desemnează mișcările subiectului, puncte de plecare pentru acțiune[11]. Concepute în sistem, ca proces educativ complex, compozițiile școlare trebuie să urmărească dezvoltarea sensibilității atît ca *disponibilitate cognitivă*, cît și ca *expresie a mișcărilor emotive* ale conștiinței. Un rol însemnat în cultivarea *sensibilității artistice*, de pildă, îl au compozițiile libere creatoare, care pun la contribuție particularități ale codului expresiv.

Obiectivele despre care am vorbit se referă, de fapt, la diferite laturi ale personalității umane, conturînd, în ultimă instanță, *un profil spiritual*, care determină un fel specific de manifestare, cu alte cuvinte, un *anumit stil*. Compozițiile urmăresc să formeze la elevi deprinderile indispensabile *exprimării* atributelor esențiale ale persoanei, ale stilului ei, obișnuința *exprimării curente, spontane, fluide și eficace*. În perspectiva cerințelor pe care societatea contemporană le pune în fața omului, compozițiile urmăresc, în final, *un scop practic*, de utilitate imediată, cotidiană: deprinderea de a se exprima în forme compoziționale intrate în modul obișnuit de viață (scrisoare, bilet, dare de seamă, proces-verbal, raport, memoriu etc.).

Scopul compozițiilor nu poate fi limitat la unul sau la altul din obiectivele menționate (pe care numai din considerente metodologice le-am discutat separat). Compozițiile școlare nu trebuie privite nici ca scop în sine, ci ca *mijloace* de educație formal-funcțională. Sintetizînd, scopul lor constă în *cultivarea „spiritului de observație", a „gîndirii" și „imaginației" (reproductive și creatoare), a „sensibilității" cognitiv-afective, a „voinței", în indisolubilă legătură cu „capacitatea de a exprima verbal", oral și scris, toate aceste atribute ale conștiinței umane.*

4. LOCUL COMPOZIȚIILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Importanța și scopul complex acordă compozițiilor un loc deosebit în învățămînt. Programele școlare de limba și literatura română sînt o mărturie în acest sens.

Totuși, conceperea programelor de limbă și a manualelor respective nu este încă de natură a realiza integral însușirea practic-eficientă a cunoștințelor, deziderat mai vechi al școlii românești. În programa de limba și literatura română, întocmită pe baza legii învățămîntului secundar din 1899,

[11] Vezi, în această privință, M. Dufrenne, *op. cit.*, vol. II, p. 56—58.

Scanned with OKEN Scanner

Spiru Haret spunea: „În general, cursul de limba română trebuie să fie mai mult de natură practică decît teoretică; el trebuie nu numai să facă pe școlari să posede un număr de cunoștințe, ci să-i deprindă a se servi de aceste cunoștințe“ [12].

Concepția care stă la baza programelor și a manualelor actuale de *limbă* (clasele a III-a — a IV-a; a V-a — a VIII-a; liceu pedagogic) ni se pare nefuncțională, pentru că propune un studiu prea abstract, fără a ține seama de *psihologia copilului și a limbajului*. Dottrens făcea următoarea remarcă: „se menține predarea limbii într-o manieră care presupune că elevii au o capacitate mintală de aceeași structură cu aceea a adulților, de unde abuzul de reguli, de exerciții formale, în detrimentul unei veritabile cultivări a mijloacelor de exprimare“ [13]. Observația este valabilă și pentru felul în care e conceput studiul gramaticii în școlile noastre. O veritabilă cultivare a mijloacelor de exprimare înseamnă cultivarea la elevi a deprinderilor de a se servi de cunoștințele de limbă. Pentru atingerea acestui obiectiv, *exercițiile de compoziție trebuie să însoțească, sistematic, procesul însușirii limbii materne, axat pe trebuințele, interesele, posibilitățile școlarilor*. Deocamdată, exercițiile de compoziție prevăzute în programele școlare nu sînt *implicate* în procesul cunoașterii gramaticii. Ele alcătuiesc, în ciclul primar, la clasele a III-a și a IV-a, un fel de *disciplină specială*. În ciclul gimnazial (clasele a V-a și a VIII-a), exercițiile de compoziție sînt *integrate* în procesul studierii *lecturii* literare, fiind bine reprezentate. În prima treaptă de liceu, compozițiile figurează în cadrul programei de *literatură*, dar în a doua treaptă, ele ies din cîmpul unor preocupări sistematice, nemaifiind prevăzute în programă. În învățămîntul superior, nu se întîlnește nici o preocupare programatică pe linia desăvîrșirii deprinderilor de compoziție, care sînt, cum se știe, parte integrantă a tehnicii studiului individual și a cercetării științifice. Faptul — credem noi — nu este normal, mai ales dacă este privit în lumina imperativului modernizării sistemului de a preda și a învăța *și* în învățămîntul superior. Studenții — poate că mai mult decît elevii — trebuie puși în situația de a-și dezvolta capacitatea de a *studia*, de a participa activ la procesul

[12] În vol. *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, E.D.P., București, 1974, p. 8.

[13] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 83.

de dobîndire a cunoștințelor și, mai ales, de a-și aprecia rezultatele după alte criterii decît capacitatea de a reproduce, în cadrul unor examene, orale sau scrise, informațiile *primite*[14].

Așa cum atestă programele școlare în vigoare, compozițiile apar ca elemente accesorii ale procesului de studiere a obiectului limba și literatura română. Ne putem întreba: e normal să fie așa? Nu ar fi mai indicat ca activitățile privind compozițiile să se constituie ca un obiect de sine stătător, al cărui studiu să fie eșalonat pe mai mulți ani? Părerile pot fi împărțite.

Mai întîi, avînd în vedere specificul disciplinelor *limba* și *literatura* română și sarcinile lor speciale pe linia cultivării exprimării elevilor, credem că e normal ca, în cadrul studierii lor, exercițiile de compoziție să-și găsească un larg cîmp de utilizare; că e firesc, de asemenea, ca obligațiile cele mai mari privind formarea deprinderilor de a compune să revină profesorilor de limba și literatura română.

În al doilea rînd, gîndindu-ne la avantajele perspectivei interdisciplinare în procesul cunoașterii în general și în acela al educației în special, ținînd seama că a cunoaște înseamnă *a observa, a asocia, a exprima,* avînd în vedere, în fine, că scopul general al învățămîntului este formarea omului pentru viață, capabil să se exprime ușor prin intermediul cuvîntului, în diverse circumstanțe, credem că *exercițiile de compoziție trebuie implicate în procesul însușirii tuturor disciplinelor de învățămînt care, prin natura lor, permit acest lucru.* Știm că odată cu obiectul, cu fenomenul real se fixează și cuvîntul; odată cu ideea, cu raționamentul se fixează și construcția lingvistică (sintagma, propoziția, fraza, textul). Cunoașterea se lărgește prin contribuția tuturor obiectelor de învățămînt. Toate acestea, ca niște afluenți, își revarsă achizițiile în albia mare a cunoștințelor despre lume și viață. Comunicarea verbală a acestor cunoștințe beneficiază de elementele de limbaj specifice domeniilor cercetate. În consecință, compozițiile trebuie să devină exerciții ale *formativității* cunoașterii din fiecare domeniu sau obiect de învățămînt: istorie, geografie, științele naturii, educație cetățenească etc. Clădite pe

[14] Vezi și Norman Mackenzie și colab., *Arta de a preda și arta de a învăța*, E.D.P., București, 1975, p. 48—49.

o asemenea viziune, programele școlare ale diferitelor obiecte ar trebui să eșaloneze, în sistem, de la cele mai simple, pînă la cele mai complicate, diferite tipuri de *exerciții* pregătitoare și de *compoziții*, care să fie efectuate în procesul însușirii disciplinei respective. Frontul comun al tuturor profesorilor pentru cultivarea exprimării elevilor ar avea un suport solid și ar înceta să mai fie doar un deziderat.

Scanned with OKEN Scanner

PROBLEME ALE COMPOZIȚIEI ȘI STILULUI ÎN PROGRAME ȘI MANUALE ȘCOLARE

I. HANGIU

În actuala etapă de dezvoltare a învățământului românesc, caracterizată prin generalizarea școlii de 10 clase, prin trecerea de la vechiul tip de liceu teoretic, real-umanist, la tipuri și profile de licee specializate în raport cu cerințele pregătirii forței de muncă pentru industrie, agricultură și servicii publice, problema predării limbii române în ciclul primar, gimnazial și liceal a format, în 1976, obiectul unui temeinic studiu, elaborat de către un colectiv de profesori sub îndrumarea Ministerului Educației și Învățământului.

Constatînd neajunsuri în pregătirea elevilor, autorii studiului au propus, între altele, creșterea ponderii compoziției în școala generală și în liceu, elaborarea unui sistem unitar al compunerilor. În această privință, se afirmă în concluzii, publicațiile Societății de științe filologice — culegerea *Limbă și literatură* pentru profesori și revista *Limba și literatura română* pentru elevi — , care „au un rol însemnat în orientarea predării limbii și literaturii române..., vor acorda un spațiu mai mare experienței pozitive din școli generale și licee". Este adevărat că în programa pentru clasele V—VIII ale gimnaziului au fost introduse, în ultimii doi ani, unele noțiuni de compoziție, iar în programa pentru liceu, începînd cu anul 1977, s-a prevăzut un capitol intitulat: *Limbă, stil, compoziție*. Există însă multe neclarități în ceea ce privește ponderea noțiunilor de stil și compoziție în programa gimnaziului și a liceului, dar mai ales în ceea ce privește organizarea lor într-un sistem. De aceea, ne propunem, în cele ce urmează, să prezentăm un scurt istoric al programelor și manualelor de stil și compoziție din perioada interbelică, cîteva observații în legătură cu predarea limbii materne în nouă țări străine, precum și unele sugestii privind necesitatea elaborării unui manual de stil și compoziție pentru profesorii de limba și literatura română.

Se știe că, după plenara C.C. al P.C.R. din februarie 1971, care a trasat sarcina legării școlii de cerințele de pers-

Scanned with OKEN Scanner

pectivă ale construirii socialismului în țara noastră, Societatea de științe filologice a organizat o serie de dezbateri privind modernizarea predării limbii române, multe dintre comunicările și intervențiile prezentate fiind publicate în culegerea *Limbă și literatură*. Amintesc, în această ordine de idei, dezbaterea *Noțiuni de stil și compoziție în școală*, care a avut loc în toamna anului 1973 la Tulcea, dezbatere în cadrul căreia au susținut comunicări: Silvian Iosifescu, Gh. Bulgăr, Liviu Onu, Clara Georgeta Chiosa, Dumitru Săvulescu și subsemnatul din partea filialei București, Cezar Calenic și Gh. Dascălu, din partea filialei Tulcea[1]. Au fost organizate apoi alte dezbateri și sesiuni, în anii 1974—1976, cu teme asemănătoare, dintre care citățm: *Gramatica limbii române și interpretarea stilistică a textului literar* (Breaza, 1975), *Probleme ale analizei stilistice a textului literar în școală* (Ploiești, 1976)[2]. Ultima dezbatere, consacrată aceleiași teme — *Conceptul și tehnica compoziției în învățămînt* (Craiova, iunie 1978) — a urmărit să atragă din nou atenția asupra rolului important al compoziției (compunerii) în învățămîntul de cultură generală.

I. TRADIȚII ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LIMBII ROMÂNE

În istoria programelor și manualelor școlare există un moment de progres evident, la care ne-am referit în comunicarea, *Manuale de stil și compoziție în perioada interbelică*, prezentată, în 1973, la Tulcea. Am făcut atunci observația că manualele de stil și compoziție, elaborate în perioada interbelică de M. Carp[3] și Gh. Nedioglu[4], pe baza programei școlare din 1928, cu modificări ulterioare, pot fi considerate reușite sub raport metodic și științific. Autorii aveau clar în minte scopul urmărit prin predarea lecturii în ultima clasă a gimnaziului — cunoașterea de către elevi a formelor literare, a mijloacelor de expresie ale limbii române, formarea stilului

[1] Vezi lucrările dezbaterii în *Limbă și literatură*, București, 1974, vol.I, p. 146—179.

[2] Vezi acțiunile organizate de S.S.F. în anii 1972—1976, în *Buletinul S.S.F. pe anul 1977*, București, 1977, p. 91—93.

[3] M. Carp, *Manual de literatură, stil și compoziție pentru clasa a IV-a a școlilor secundare de băieți și fete*, București, 1929.

[4] Gh. Nedioglu, *Manual de stilistică și compoziție pentru clasa a IV-a*, București, 1933.

Scanned with OKEN Scanner

propriu al elevilor. Noțiunile de stil și compoziție erau tratate într-o ordine logică, după un principiu didactic fundamental: de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut. Din acest punct de vedere didactic, cred că sînt semnificative propunerile lui M. Carp, autorul unui studiu în *Viața românească* și în extras, privind proiectul de programă trimis de Dimitrie Gusti, ministrul instrucțiunii, directorilor de licee la începutul anului școlar 1932/1933. Analizînd și exemplificînd proiectul care conținea o serie de „contraziceri, ciudățenii, confuzii și scăpări", M. Carp propune — și aceste propuneri au fost în general acceptate — ca noțiunile de gramatică, stil și compoziție să fie organizate astfel: gramatica să fie studiată în primele trei clase ale gimnaziului; stilistica, în clasa a IV-a; teoria genurilor literare, în clasa a V-a și o parte din clasa a VI-a; istoria literaturii, în clasele VI—VIII (inclusiv noțiuni de istoria limbii române, în clasa a VIII-a). Din studiul lui M. Carp reproducem partea de propuneri referitoare la capitolele B, C, D și E, materie predată în clasa a IV-a a gimnaziului:

„B. *Compoziția:* Fazele compoziției: invențiunea, dispoziționea (planul) cu părțile sale (introducerea, tratarea, încheierea) și stilizarea. Felurile compozițiilor: compoziții științifice, poetice și oratorice. Poezia populară și cea cultă. Clasificarea compozițiilor poetice: genul liric, epic, didactic și dramatic.

C. *Stilul*: Calități generale (claritatea, puritatea, proprietatea, naturalul, preciziunea, noblețea, armonia) și particulare (armonia imitativă, energia, finețea, naivitatea, vehemența, măreția, sublimul).

Stilul figurat. Figuri de vorbă (metafora, alegoria, sinecdoca) și de cugetare (comparația, perifraza, apostrofa, interogația, exclamația, alegoria, enumerația, gradația, blestemul, hiperbola, ironia, repetiția, prosopopeea, antiteza, reticența).

Noțiuni de versificație: ritm, rimă, măsură, cezură. Strofa.

D. *Forme literare.* Descrierea (științifică, poetică, oratorică). Tabloul, portretul, paralela, caracterizarea. Narațiunea (științifică, poetică, oratorică). Dialogul. Analiza: articolul, recenzia, eseul, șarja, cronica.

E. *Genul istoric:* biografia, autobiografia, memoriile, amintirile, legenda istorică, cronica, istoria propriu-zisă. Izvoarele istorice"[5].

Autorii de manuale şcolare aveau libertatea de a selecţiona texte din literatura naţională şi universală pentru manualele de compoziţie şi stil în funcţie de noţiunile prevăzute de programă. Profesorilor, programa le făcea următoarele precizări: „Compoziţiile sînt o completare a cursului de citire, o punere în practică a celor învăţate din citire şi teorie şi un control prin care profesorul poate cunoaşte cît au profitat elevii din toate lecţiunile. Pentru aceasta, exerciţiile de compunere trebuie făcute paralel cu citirea şi compoziţia şi în legătură cu ele"[6].

Comentariile referitoare la textele date pentru exemplificarea noţiunilor de stil şi compoziţie erau intitulate *Lămuriri* sau *Îndrumări*. În manualul pentru clasa a III-a, profesorul Gh. Nedioglu îi îndemna pe elevi să citească cu atenţie pentru a deprinde arta compoziţiei: „Vrei să deprinzi arta scrisului? Citeşte pe marii scriitori. Nu însă mult, dintr-o dată şi pe nerăsuflate, ca să ajungi mai repede la sfîrşit. Citirea superficială, grăbită sau incompletă — zicea un artist al scrisului — este mai rea decît lipsa de lectură. Urmăreşte atent fiecare frază şi deprinde-te să vezi expresiile, întorsăturile şi construcţiile de care se foloseşte autorul ca să-şi exprime ideile şi sentimentele. Îţi vei însuşi astfel procedeele lui fără să-l imiţi în chip servil, reproducîndu-i cuvintele"[7]. Autorul manualului le recomanda elevilor să nu înceapă compunerea pînă cînd n-au examinat mai întîi subiectul cu toată atenţia: „Alegeţi şi rînduiţi în aşa chip cuvintele, încît fraza voastră să fie, pentru ureche, o fericită înlănţuire de cuvinte armonioase"[8]. Asemenea recomandări se făceau şi în manualul special de stil şi compoziţie pentru clasa a IV-a a gimnaziului.

Programa propusă de M. Carp a fost valabilă cu mici modificări în şcoala românească pînă la reforma învăţămîntului din 1948. În legătură cu programa clasei a IV-a a gimnaziului se impun două observaţii: 1. după excesele manualelor

---

[5] M. Carp, *Programa de limba română pentru gimnazii şi licee*. Extras din *Viaţa românească*, Bucureşti (1934), p. 12.

[6] *Programa de studii pentru şcolile secundare* (licee, gimnazii şi şcoale secundare de fete, gr. I şi II), Ministerul Instrucţiunii, (f.a.), p. 13.

[7] Gh. Nedioglu, *Manualul de limba română pentru clasa a III-a*, ediţia a V-a, Bucureşti, 1935, p. 28.

[8] *Op. cit.*, p. 279.

de retorică ale celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea și o dată cu creșterea interesului pentru studiile de stilistică în prima jumătate a veacului nostru, programa reprezintă o sinteză echilibrată, cu preferință pentru studiile de stilistică; 2. programele elaborate după reforma învățămîntului din 1948 n au ținut seama de rezultatele cercetărilor de stilistică lingvistică ale profesorului Iorgu Iordan [9], sau cele de stilistică literară ale profesorului Tudor Vianu[10]. Programele și manualele de limba și literatura română, elaborate în anii 1950—1970, au pus un accent exagerat pe conținutul textelor literare, au eliminat multe din noțiunile de stil și compoziție ce se predau în vechiul gimnaziu, considerîndu-le lipsite de importanță. Este regretabil faptul că, în ultimele trei decenii, programele și manualele școlare nu au mai prevăzut noțiuni despre stil, despre calitățile generale și particulare, despre genul oratoric.

După cum se știe, în 1956, s a elaborat o nouă programă și un manual intitulat *Noțiuni de teorie literară* pentru clasa a VIII-a, care cuprindea, în afara genurilor literare, un capitol introductiv cu caracter teoretic. Ulterior s-a renunțat la acest manual, criticat, de altfel, în presă, pentru caracterul lui inaccesibil. Unele noțiuni despre genuri și specii literare au fost trecute în programa claselor V—VIII, altele, în programa liceului, pentru a fi studiate paralel cu parcurgerea principalelor etape ale dezvoltării literaturii române. Programele actuale nu prevăd specii ca epopeea (*Iliada* de Homer), tragedia antică (*Antigona* de Sofocle) sau tragedia modernă (*Regele Lear* de Shakespeare), noțiuni ce nu mai sînt predate în gimnaziu sau în liceu, elevii fiind lipsiți de posibilitatea cunoașterii unor opere clasice ale literaturii universale.

Programa de limba și literatura română pentru clasele V—VIII cuprinde, așadar, sumare noțiuni de compoziție, genuri și specii literare, organizate în următoarea ordine (pe clase): vers, rimă, strofă, planul simplu de idei, narațiunea, descrierea, basmul, enumerația, comparația, personajul literar și caracterizarea lui, opera lirică, doina, rima împerecheată, monorima, ritmul etc., epitetul, portretul, repetiția, schița,

---

[9] Vezi Iorgu Iordan, *Stilistica limbii române*, ediție definitivă, București, 1975. Prima ediție a apărut la Iași, în 1944.

[10] Vezi Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, București, 1941, *Probleme de stil și artă literară*, București, 1954, *Problemele metaforei și alte studii de stilistică*, București, 1957.

Scanned with OKEN Scanner

personificarea, sensul figurat, portretul în proză, antiteza, hiperbola, balada cultă, ritmul iambic, evocarea, umorul, amintirile, autobiografia, caracterizarea personajelor, poemul, nuvela, folclorul, monologul interior, alegoria, elegia, inversiunea, tabloul în proză, opera dramatică, romanul.

Nu pledez pentru încărcarea programelor și manualelor școlare cu toate noțiunile ce se predau în vechile gimnazii și licee, ci pentru organizarea celor absolut necesare într-un sistem care să asigure cultura generală a elevului, pregătirea lui multilaterală pentru viață, formarea personalității sale.

Analizînd din punctul de vedere al noțiunilor de stil și compoziție o serie de manuale străine, în comparație cu cele de limba română, Clara Georgeta Chiosa afirma, în comunicarea prezentată la Tulcea, în 1973: „Am considerat necesar să insistăm în prezentarea problemelor de compoziție și stil din cele cîteva manuale străine — mai ales asupra efectelor lor directe în vorbirea și scrisul elevilor, nu atît în studiul textului literar, tocmai pentru că ni se pare că acestei laturi este nevoie în momentul de față să i se dea o mai mare dezvoltare în vederea creșterii caracterului activ, formativ al studiului limbii și literaturii române“[11].

II. STUDIUL LIMBII MATERNE ÎN NOUĂ ȚĂRI STRĂINE

Am prezentat, în linii foarte generale, unele tradiții ale școlii românești în domeniul predării noțiunilor de stil și compoziție, cu intenția de a compara conținutul programelor și manualelor de acum trei decenii cu cele actuale. Alt element al comparației îl reprezintă studiul limbii materne în nouă țări străine, apărut în culegerea *Educație-învățămînt* [12]. Un text prescurtat al acestui studiu a fost publicat în *Buletinul S.S.F. pe anul 1977*[13].

Care sînt principalele idei ce se desprind din acest material? Mai întîi se observă pe plan mondial o preocupare pentru modernizarea predării limbii materne. În Franța, de exemplu, s-a realizat în 1972 reforma învățămîntului limbii franceze. Această reformă urmărește creșterea rolului formativ al pre-

[11] Clara Georgeta Chiosa, *Compoziție și stil în manualele străine*, în *Limbă și literatură*, București, 1974, vol.I, 165.

[12] Vezi *Educație-învățămînt*, fasc. IV—V, Oficiul de informare și documentare al Ministerului Educației și Învățămîntului, București, 1975, p. 52—112.

[13] Vezi *Buletinul S.S.F. pe anul 1977*, București, 1977, p. 123—127.

Scanned with OKEN Scanner

dării și însușirii limbii franceze, acordîndu-se, în acest sens, o atenție deosebită pregătirii învățătorilor, formării gustului pentru lectură, deprinderii de a gîndi în mod independent. Accentul se pune pe textul scris.

Noi programe au fost adoptate în U.R.S.S., în R.P. Ungară și în alte țări. Programa de limba rusă, ca limbă maternă în U.R.S.S., prevede pentru prima dată, începînd cu clasa a IV-a, studierea diferitelor stiluri ale limbii (stilul științific, administrativ, literar, publicistic etc.). Elementele de stilistică sînt predate pe bază de texte literare, însoțite de comentarii.

În Marea Britanie s a numit un Comitet pentru studiul limbii engleze. În raportul întocmit de acest comitet în 1975 se insistă asupra legăturilor dintre scriere, vorbire, citire și experiență, limba avînd rolul determinant în dobîndirea noilor cunoștințe, în formarea de trăsături comportamentale; elevii învață vorbind și scriind, ascultînd și citind; ei trebuie să dobîndească deprinderi primare, intermediare și „de comprehensiune" — abilitatea de a lua notițe, de a sintetiza idei extrase din mai multe surse, de a întocmi o schiță de compoziție, de a citi în funcție de scop — cu o repeziciune diferită, de a ști să se documenteze din surse diferite. Cele trei categorii de deprinderi trebuie dezvoltate la elevi de către toți profesorii, indiferent de disciplina predată.

Citirea se face în scopul învățării pentru ca elevul să devină „un examinator activ al textelor", nu un „primitor pasiv de cuvinte". Predarea gramaticii tradiționale nu pare să îmbunătățească deprinderile legate de scrierea corectă, cu un stil personal, rapid, fluent, expresiv și atractiv.

Aceste sumare considerații referitoare la manualele de limbă maternă din cele nouă țări străine sînt menite să sugereze un studiu mai amplu ce ar putea fi întocmit de cercetători ai Institutului de științe pedagogice și psihologice al Ministerului Educației și Învățămîntului.

III. NECESITATEA ELABORĂRII UNUI MANUAL DE COMPOZIȚIE ȘI STIL PENTRU PROFESORI

În ultimii cinci ani, au fost elaborate și experimentate noi programe și manuale pentru clasele V—VIII ale școlii generale. Ele prezintă evidente îmbunătățiri în ceea ce privește caracterul metodic al însușirii gramaticii și vocabularului. Cu toate acestea, autorii programelor și manualelor nu au renunțat la principiul tematic al organizării lecturilor literare. După

cum se constată, noțiuni elementare despre formele literare (descrierea științifică, poetică, oratorică; narațiunea științifică, poetică, oratorică etc.), despre calitățile generale și particulare ale stilului, despre stilurile funcționale ale limbii române [14] nu figurează în programele actuale. În aceste condiții, este inutil să ne punem întrebarea de ce candidații la concursul de admitere în facultățile filologice nu fac deosebirea între stilul științific și stilul poetic, între o compunere (compoziție) liberă, cerută la concursul de literatură „M. Eminescu", și tratarea unui subiect de istorie literară sau culturală [15].

Consider că este necesar să ținem seama, în mai mare măsură, de experiența valoroasă a învățămîntului românesc, în special de aspectele metodice ale manualelor de stil și compoziție din perioada interbelică. De asemenea, trebuie să avem în vedere modalitățile de prezentare a noțiunilor de stil și compoziție în manuale de limbi materne din străinătate, dintre care unele sînt elaborate de cadre didactice cu îndelungată experiență la catedră, în colaborare cu lingviști, istorici și critici literari de autoritate.

După cum se știe, în anul 1977, Ministerul Educației și Învățămîntului a numit o comisie pentru studiul limbii și literaturii române. Este de presupus că această comisie va face propuneri pentru noi programe școlare, într-o concepție unitară, de la prima clasă a școlii generale pînă la ultima clasă a liceului. Avînd în vedere faptul că manuale noi pentru clasele V—VIII ale școlii generale nu pot fi editate în următorii trei-patru ani, se impune elaborarea unui manual de stil și compoziție la îndemîna profesorului de limba și literatura română. Acest manual poate fi realizat de un colectiv de profesori care predau efectiv la catedră și care cunosc atît tradițiile învățămîntului limbii române la care m-am referit anterior, cît și experiența altor sisteme de învățămînt.

Un manual de compoziție și stil pentru profesori ar suplini multe dintre carențele învățămîntului limbii române.

---

[14] În acest context nou, lucrarea acad. I. Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române*, București, 1973, ar putea să furnizeze sugestii pentru un manual de stil și compoziție.

[15] Vezi I. Coteanu, *„Scrisul" la concursul de admitere în Facultatea de limba și literatura română*, în *Limbă și literatură*, vol. I, 1978, p. 86—89.

Scanned with OKEN Scanner

CONFERINȚE

Scanned with OKEN Scanner

CULTIVAREA LIMBII

IORGU IORDAN

Această formulă, care a devenit, în ultima vreme, o adevărată deviză, iar pentru unii dintre noi, mai zeloși, un fel de lozincă, științifică, bineînțeles, a fost pusă în circulație, cred, de mine. Primul meu articol care a inițiat activitatea în acest domeniu cu aspect teoretic, dar și, mai ales, practic, datează de acum 23 de ani și poartă titlul *Pentru cultivarea limbii* [1]. Aceasta nu însemnează că eu aș fi creatorul, în întregime, al formulei în discuție. Sînt sigur că m am inspirat din literatura de specialitate germană și sovietică. Într adevăr, lingviștii germani vorbeau încă de pe atunci de *Sprachkultur*, iar cei sovietici, de *kul'tura rěči*. Mai important din punct de vedere istoric — nu i greu de văzut că cele spuse pînă aici se referă la ceea ce am putea numi istoricul problemei — este descoperirea pe care am făcut o, mai tîrziu, nu direct, ci printr un articol al lui Adrian Marino [2] și anume, că la Paul Iorgovici apare formula noastră — „cultura limbii românești — împreună cu interpretarea ei. Sensul pe care i l dă acest gramatic „latinist" este extrem de interesant pentru istoria culturii noastre în general, privită mai cu seamă sub aspectul ei național propriu-zis. Într-o oarecare măsură, acest sens amintește, în ce privește concepția lui Iorgovici, de filologii francezi ai secolului al XVI lea, care, în frunte cu Henri Estienne, cel mai important dintre ei, pledau pentru îmbogățirea și înfrumusețarea limbii naționale cu scopul de a o ridica, în măsura posibilului, la înălțimea celor clasice și, mai ales, a celei grecești. Estienne a luptat cu vervă și competență contra italienismelor, care invadau franceza, și vorbește de la „précellence du langage françois", adică de superioritatea francezei asupra italienei, considerată de el, nu chiar fără

---

[1] Vezi *Gazeta literară* (17 februarie 1955).

[2] Adrian Marino, *Iluminiștii români și problema „cultivării" limbii* (I), în *Limba română*, An. XIII, 1964, nr. 5, p. 469.

Scanned with OKEN Scanner

dreptate, prea latinizată, ceea ce însemna o anumită inferioritate a acesteia, dată fiind preferința sa pentru greacă, în fond, pentru franceză, socotită mai apropiată de aceasta decît de sursa ei genealogică.

Pînă aici am făcut istoricul noțiunii, adică al formulei care ne preocupă. N-am arătat însă ce însemnează sau ce trebuie să însemneze „cultivarea limbii". Substantivul aparține, înainte de toate, terminologiei horticole și floricole și are sensul de „îngrijire atentă, pe baze științifice, a arborilor, plantelor și florilor, cu scopul de a le asigura o dezvoltare normală, care să ducă la îmbunătățirea și înfrumusețarea lor". Concret sau practic vorbind, acest scop se atinge prin tot felul de mijloace adecvate: pe de o parte, înlăturarea tuturor piedicilor care pot opri sau încetini dezvoltarea lor firească, de pildă, buruienile și paraziții de toate speciile, pe de alta, crearea condițiilor favorabile acestei dezvoltări, printre ele, introducerea unor inovații care să contribuie la îmbunătățirea, îmbogățirea și înfrumusețarea continuă a obiectelor în cauză.

Transpunînd această definiție în domeniul lingvisticii, a cultiva limba — e vorba aici de limba noastră, dar formula e valabilă pentru oricare alta aflată în condiții asemănătoare — însemnează a avea grijă de ea, ferind-o de primejdii, care sînt numeroase și variate, și ajutînd-o să se dezvolte în așa fel, încît să fie din ce în ce mai bogată și mai frumoasă (nu numaidecît din punct de vedere estetic).

Să vedem care sînt primejdiile care o amenință și prin ce mijloace putem s o ajutăm în sensul arătat. Și unele și celelalte se pot stabili sau identifica în același mod, și anume, pornind de la sistemul limbii. Cum îl putem cunoaște? Căci el nu este deloc evident, adică nu sare în ochi. Prin studiu îndelungat și serios, pe baza lucrărilor de specialitate de tot felul — diacronice și sincronice — și cu ajutorul lecturilor, bogate și numeroase, de opere literare și științifice, valoroase atît prin conținutul lor, cît și, mai cu seamă, prin limba folosită de autori. Trebuie să mai intervină însă și altceva, important după mine, și anume, un simț mai mult ori mai puțin dezvoltat al limbii materne. Această calitate, recunosc, foarte personală sau subiectivă, întrucît cine o are o capătă prin naștere, trebuie luată totuși în considerație, fiindcă ea este o realitate concretă, cînd există cu adevărat. Lingviștii germani au o expresie foarte potrivită pentru a califica pe oamenii înzestrați cu simțul limbii: *sprachbegabt* „cu dar

(= talent) lingvistic". O folosesc, de obicei, cînd se ocupă de inovații, susținînd că acestea vin de la astfel de vorbitori sau, mai precis, cînd sînt create de dînșii, ele au șansa de a se răspîndi și generaliza. Și aceasta, din cauză că sînt conforme cu sistemul limbii.

Acest termen are nevoie el însuși de explicație, deși, dacă nu cumva tocmai fiindcă apare foarte des în studii și articole de lingvistică. Eu l-aș defini, cu oarecare teamă de a fi în dezacord cu alții, cam în felul următor. Limba este o structură, alcătuită din toate elementele care o formează, la fel ca un edificiu, construit și el din elementele respective (beton, cărămizi etc.). Sistemul ar fi organizarea structurii propriu-zise, adică a părților ei componente, deci îmbinarea lor într-un ansamblu coerent, simetric (dacă nu chiar armonios), în cazul construcțiilor materiale, potrivit unui plan stabilit de mai înainte, în cazul limbii, conform „firii" sau „spiritului" ei. Acest așa-zis spirit este, mai întîi, moștenit, întrucît continuă „spiritul", adică sistemul limbii de bază, în cazul nostru, al latinei. De-a lungul existenței ei, sub influența împrejurărilor istorice, numeroase și felurite, limba își modifică sistemul, mai bine zis, sistemul ei evoluează, cum nu este posibil altfel, pierzînd unele trăsături și cîștigînd altele, dar, în esență, el rămîne același. Vreau să spun că româna, de pildă, diferă relativ puțin de celelalte idiome romanice din acest punct de vedere, și, la fel, toate împreună față de latină. Dovada, care pare a fi necesară, o putem face comparînd sistemul romanic cu cel germanic sau cu cel slav.

În lucrările noastre de lingvistică se vorbește uneori și de sistemul variantelor teritoriale ale limbii române, care ar diferi de la una la alta. Ar urma ca aceste variante să aibă două sisteme, unul ar fi acela al întregii limbii românești, altul, mai recent și oarecum suprapus, propriu fiecăreia dintre ele. Cîteodată se vorbește, pentru a nuanța ideea, de macrosistem și microsistem. Cred că avem a face cel puțin cu o exagerare a deosebirilor, reale, dar neesențiale, dintre un grai sau un subdialect și altele, așa cum socotesc — de astă dată nu numai eu — că s a exagerat, și încă foarte mult, descoperindu-se vreo cinci subdialecte dacoromânești. Emanoil Vasiliu, lingvist, cum se știe, foarte modern în ceea ce privește concepția și metoda, a ajuns, într-un studiu special, la concluzia că afirmația lui A. Philippide, despre existența a numai două subdialecte — muntenesc și moldovenesc — corespunde realității.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă sistemul există în limba însăși, ca să-l cunoaștem, trebuie să-l descoperim, așa cum trebuie descoperite „regulile" ei gramaticale, lexicale și fonologice. Stabilesc acest paralelism între sistem și reguli lingvistice, pornind de la ideea, pe care o acceptă toată lumea, cum nu se poate altminteri, că nici sistemul și nici regulile limbii nu sînt o creație, ca să nu spun o invenție, a oamenilor, adică a vorbitorilor. (Mulți ar spune — mă refer la lumea din afara specialiștilor, în frunte cu publiciștii de toate categoriile — că cel puțin regulile, adică normele limbii, le stabilesc „grămăticii", termen, în intenția lor, extrem de peiorativ.) Regulile există în limbă. „Grămăticii", adică lingviștii, sînt obligați să le descopere și să le explice, cînd este nevoie. Au existat și reguli impuse de gramaticieni și de academii, și nu numai la noi, mai ales în Franța, unde s-au adăugat, într o anumită epocă, „saloanele", și cu destul succes, în cazurile în care nu s-a sărit peste cal. În țara noastră, secolul al XIX-lea este bogat în încercări similare, consecință, în parte, a latinismului început încă de la sfîrșitul celui precedent, dar ele n-au izbutit să se impună. Pot aminti, din fugă, pe *se*, pronumele reflexiv, care a înlocuit definitiv pe vechiul *să*, și, pentru o perioadă, pe *sunt* în loc de *sînt*, reînviat astăzi de numeroși scriitori și publiciști, ba chiar și de unele edituri, care, fiind ale statului, ar trebui să respecte ortografia Academiei R.S.R., aprobată la timpul său printr o hotărîre a Consiliului de Miniștri.

Discuția dusă pînă aici a fost oarecum teoretică. Urmează acum să vedem în ce fel trebuie să aplicăm constatările noastre, obținute prin studierea și cunoașterea, cu ajutorul mijloacelor mai sus indicate, a sistemului limbii. Este timpul să arăt, ceea ce se înțelege, cred, de la sine, că, în cazul de față, este vorba de aspectul așa-zis literar, unii îi spun cult, sau, mai modern — și, de astă dată, „modernismul" îmi place, fiindcă vede just — aspectul standard al limbii noastre naționale, aspectul ei normat, pe baza normelor ei proprii, nu ale oamenilor, ca atare, care, cînd le stabilesc, nu fac altceva decît să le constate, să le înregistreze. Aceasta, în mod ideal, întrucît se întîmplă, mai rar sau mai des, ca nu toți vorbitorii, și cu atît mai puțin specialiștii, să le „vadă" cu aceiași ochi. Și aici încep dificultățile și, deci, partea cea mai delicată a problemei.

În linii mari, două sînt punctele de vedere, fiecare cu diverse nuanțe, care pot fi susținute și care, mai direct ori mai

Scanned with OKEN Scanner

puțin direct, sînt și aplicate, cînd este să luăm, cum se zice, atitudine. Unul, motivat filozofic, este lăsarea limbii în deplină libertate de dezvoltare, potrivit unei legi inexorabile, care se aplică în natură, ca și în viața colectivităților umane. Vorbirea omenească se găsește, la fel cu orice fenomen din lumea înconjurătoare, în neîntreruptă mișcare, adică în transformare. Sînt lingviști care afirmă că o limbă nu se „formează" niciodată. Dacă teoretic s-ar putea accepta această idee, se împacă ea oare cu realitatea istorică? Limba română este continuatoarea latinei, întocmai ca toate celelalte idiome romanice, dar putem spune că ea este însăși latina, fără nici o modificare importantă? Sînt sigur că înșiși lingviștii la care m-am referit ar răspunde negativ la o asemenea întrebare. Și aceasta, pentru că tot ei cunosc alt principiu marxist, pe acela că schimbările cantitative duc, prin acumulare de a lungul timpului, la schimbări calitative. În cazul nostru, trebuie să presupunem că în evoluția limbii latine, devenită cu vremea limbi romanice, a existat, pentru fiecare dintre ele, un „moment", adică o epocă sau o fază în care deosebirile dintre ele și aceea pe care o continuă au fost atît de multe și de mari, încît nu se mai poate vorbi de latina propriu-zisă, ci de română, franceză, italiană etc. Același lucru, în istoria fiecăreia, de la o perioadă la alta, firește în proporții de ordin calitativ, dacă pot spune așa, nici pe departe de importanța celor amintite.

Trebuie să precizez însă, pentru a nu fi bănuit de ignorare voită a situației reale, că în ceea ce precedă am forțat puțin nota, în sensul că am prezentat polemic punctul de vedere al „liberalilor" — cer iertare pentru acest termen, dacă i s-ar atribui cumva o nuanță peiorativă, pentru mine inexistentă — și aceasta, spre a atrage atenția asupra urmărilor pe care le-ar avea aplicarea integrală a acestei toleranțe lingvistice. Căci, de fapt, lingviștii la care mă gîndesc fac concesii, în sensul că intervin în discuții despre cultivarea limbii și vorbesc de corectitudine și incorectitudine, recomandînd, bineînțeles, formele corecte, conforme cu normele limbii standard.

Celălalt punct de vedere pleacă, dimpotrivă, de la ideea că limba trebuie „apărată", așa cum trebuie apărată o țară în caz de război sau o ființă umană atacată și amenințată cu moartea. Aceasta, tot teoretic vorbind, adică la ideal. Astăzi, cel puțin la noi, nu recomandă absolut nimeni astfel de atitudine. Dar a existat ceva asemănător mai de mult și chiar într-o epocă apropiată de a noastră. Să ne gîndim la latiniștii

Scanned with OKEN Scanner

de pe vremuri, cărora — în cazul ardelenilor, trebuie să le acordăm circumstanţe atenuante, fiindcă se găseau în împrejurări, politice şi chiar ştiinţifice, de natură specială, ca să nu mai pomenesc de faptul că concepţia lor intransigentă, atenuată treptat cu timpul, a dus, prin generaţiile următoare, la ceea ce se numeşte re-romanizarea şi, mai just, occidentalizarea limbii noastre — şi la puriştii întîrziaţi şi ridicoli dintre cele două războaie, în frunte cu „marele patriot român" Timoleon Pisani. Şi în prezentarea acestui punct de vedere, opus în întregime celui precedent, am exagerat nota polemică cerută de necesitatea discuţiei noastre. În realitate au existat şi există şi aici nuanţe în aplicarea teoriei, chiar mai numeroase şi mai felurite decît în primul caz.

La începutul expunerii de faţă am făcut o paralelă între horticultură, împreună cu floricultura, şi cultivarea limbii, pe care unii dintre noi, mai curajoşi cînd e vorba de „creaţii", ar putea-o boteza „lingvocultură". Acolo am pomenit de buruienile şi paraziţii care primejduiesc dezvoltarea normală a plantelor şi florilor. Continuînd paralelismul amintit, putem vorbi şi în cazul limbii de buruieni şi paraziţi, care o pot împiedica să se dezvolte cum trebuie. Al. A. Philippide, acest, cu adevărat, mare poet român de astăzi pe plan internaţional, care este totodată şi un mare om de cultură, a folosit, în diversele sale intervenţii în problema noastră, un termen foarte potrivit pentru „producătorii" de paraziţi şi buruieni lingvistice: stricători ai limbii. Din păcate, el este singurul scriitor cu preocupări serioase în legătură cu acest aspect foarte important şi totuşi neglijat al operei literare, care este expresia, adică limba. Şi, fapt mai interesant pentru noi, el susţine un punct de vedere asemănător cu al specialiştilor care cred că o intervenţie serioasă, pe bază ştiinţifică în sensul larg al cuvîntului, împotriva excesele de tot felul care se pot constata din belşug în publicistica noastră actuală, este absolut necesară.

Din motive de economie, nu a spaţiului, ci a alcătuirii acestei conferinţe, mă opresc, înainte de a încheia, la unul dintre aceste excese, cel mai dăunător, după părerea mea, dintre toate. Mă gîndesc la goana după „creaţii" lingvistice, inventarea, prin derivare, a unor cuvinte, care pot găsi o motivare în faptul că se întemeiază pe modele deja existente în limba noastră, dar nu se justifică, cel puţin în actuala etapă de evoluţie a ei. Fac furori, între altele, creaţiile de verbe formate de la substantivele aparţinînd aceleiaşi familii: *aten-*

ţiona, direcţiona, concluziona, lectura etc. Ultimul a devenit chiar termen tehnic în limbajul editurilor. Responsabilul unei cărţi nu c i t e ş t e manuscrisul prezentat pentru tipărire, ci îl l e c t u r e a z ă, şi aceasta — aşa se justifică apariţia verbului — fiindcă îl citeşte foarte atent, cu spirit critic. Printre derivatele sufixale, cele mai răspîndite şi care apar ca ciupercile după ploaie mi se par cele în *-itate: unidimensionalitate, incomensurabilitate, multilateralitate* etc.

Goana aceasta după inovaţii cu orice preţ dovedeşte un foarte slab simţ nu numai pentru limbă, ci şi pentru ... ridicol, şi izvorăşte, îndrăznesc să afirm aceasta, căci se întemeiază pe convingere, dintr-un fel de dispreţ, inconştient, firesc, mai exact spus, din lipsă de respect faţă de cea mai veche, mai socială (în sensul de „populară") şi mai permanentă creaţie a unei colectivităţi umane care este limba.

Această atitudine, uşor sesizabilă pentru oricine urmăreşte cu atenţie publicistica noastră actuală, surprinde cu atît mai neplăcut, cu cît se vorbeşte din ce în ce mai mult despre limba noastră ca despre o „doamnă", căreia i se închină tot mai des imnuri de slavă, adevărate „declaraţii de dragoste" (şi în sensul etimologic al termenului).

Alt „dăunător" al ei este neologismul propriu-zis, cel împrumutat ca atare, de dragul lui, fără necesitate. Pot vorbi în toată voia astfel, fiindcă părerea mea în această problemă mi-am exprimat-o dezvoltat în *Limba română actuală. O gramatică a „greşelilor"*, Iaşi, 1943, care are un capitol special consacrat neologismelor. Ceea ce supără şi trebuie, deci, criticat este nu acceptarea lor, considerată în sine, ci excesul şi, mai cu seamă, absenţa aproape totală a preocupării de a le adapta la sistemul limbii noastre, şi nu numai în ce priveşte aspectul lor fonetic.

Problema cultivării limbii prezintă, mai cu seamă în zilele noastre, cînd se munceşte intens pentru răspîndirea culturii sub toate formele ei şi prin toate mijloacele adecvate, o importanţă extraordinară, aş zice de ordin naţional. Este, cu siguranţă, şi părerea forurilor noastre conducătoare, cum dovedeşte, între altele, dezbaterea publică de durată pe care a iniţiat-o *Scînteia* şi care m-aş fi aşteptat să se încheie cu o concluzie de natură practică.

Teoretic vorbind, instituţia care are şi dreptul şi datoria să se pronunţe în probleme de limbă este Academia R.S.R. Ea s-a achitat, în felul şi cu mijloacele ei, de această obligaţie. Dovadă, *Gramatica limbii române*, *Dicţionarul*, în curs

Scanned with OKEN Scanner

încă de apariție, și *Îndreptarul ortografic și ortoepic*. Din păcate, recomandările ei nu sînt respectate, adesea nici măcar de către unii membri ai ei. „Comisia pentru cultivarea limbii" de pe lîngă prezidiul acestei instituții este, din punctul de vedere care interesează discuția noastră, ca și inexistentă. De aceea eu am propus, cu un prilej oarecare, și repet aici propunerea, să se creeze un organ statal, după modelul celui existent în Franța, unde a luat naștere, după ultimul război mondial, un consiliu „de apărare a limbii", prezidat de primul ministru al țării, pentru a-i spori autoritatea politică. Nu știu din cine e alcătuit, dar sînt convins că majoritatea o formează lingviștii și oamenii de litere, care au, cu siguranță, și cuvîntul hotărîtor în rezolvarea problemei.

Scanned with OKEN Scanner

ARTĂ — IDEOLOGIE

DUMITRU GHIȘE

În abordarea unei chestiuni atît de complexe — cu o întreagă istorie a disputei în jurul celor doi termeni și a raporturilor dintre ei, cu existența unor poziții nu numai diferite ci și, adeseori, opuse — e utilă, chiar necesară, orice referință cu privire la „trecutul" problemei. Cunoașterea „istoriei", chiar și fragmentate, a controversei, nu poate fi decît clarificatoare. Din acest unghi de vedere, secolul al XIX-lea reprezintă, indiscutabil, o referință semnificativă.

În jurul anilor 30, un grup de filozofi, mai ales saint-simonieni și fourieriști, considerau că poezia, alături de alte forme ale culturii și activității intelectuale în general, este menită să contribuie la efortul general de ameliorare a condiției umane, a progresului social. Ca reacție la o asemenea teză, teoreticienii „artei pentru artă" (prin Gautier sau Leconte de Lisle) proclamau indiferența operei de artă față de progresul social, izolarea față de social și acțiune, renunțarea la eficacitatea ideologică fiind însăși condiția creației autentice. Pictura, sculptura, muzica, poezia, în această accepțiune, nu trebuiau să servească la nimic, gratuitatea lor conferindu-le însăși valoarea pe care o oferă mișcarea sufletească, „înflorirea sufletului în trîndăvie" — cum se exprima Th. Gautier într-o prefață a volumului de *Poezii* din 1832.

Aceeași problemă este tratată în termeni opuși de adepții artei realiste. Pe urmele maestrului său Walter Scott, Balzac, fără a fi un teoretician, este mînat de ambiția mărturisită (a se vedea cuvîntul înainte la seria *Comediei umane*) de a ridica romanul la valoarea filozofică a istoriei, între scopurile literaturii și istoriei existînd, în concepția romancierului francez, apropieri ce nu pot fi estompate. În persoana romancierului trebuiau să-și dea întîlnire, alături de omul de artă, omul de știință și filozoful, Balzac însuși năzuind, și reușind, să ofere prin romanele sale o „imagine a unei civilizații", să facă o „istorie a moravurilor" epocii lui, o istorie așa cum o conce-

puse Voltaire și o realizase Michelet. Primul doctrinar al realismului, Champfleury, va considera și el, printre altele, că opera de artă trebuie pusă în serviciul adevărului, eroul sau eroii romanului trebuind să fie oamenii „de azi", cei ai civilizației moderne.

Alt mare scriitor realist al secolului, Flaubert — lui însuși, ce-i drept, nu-i plăcea să fie tratat drept „realist" — se situa pe o poziție diferită, mai nuanțată. Romanul, pentru el, nu trebuie să fie ilustrarea vreunei teze, fie ea politică, socială sau morală. Opera decade ca artă, considera pe bună dreptate Flaubert, dacă se rezumă la a servi drept catedră pentru susținerea unei doctrine, oricare ar fi ea. Adept total al observației și adversar al imaginației, numindu-i farseuri pe cei care punînd accentul pe imaginație nu fac decît să-și cultive în mod fraudulos subiectivitatea, Flaubert considera că romanul trebuie să rămînă imparțial, detașat de subiect, „impasibil" față de ceea ce zugrăvește. Numai în acest fel, nelăsîndu se acaparat de obiect, de viață, acesta poate fi observat cu exactitate, fără adausurile falsificatoare ale subiectivității. De pe un asemenea piedestal al „impersonalității", Flaubert cerea ca în artă să se introducă justiția, fiindcă numai astfel obiectivitatea zugrăvirii ar atinge „maiestatea legii și precizia științei". În fond, Flaubert, vrînd-nevrînd, pornind de la cerința unui model de imparțialitate cum este justiția, admitea el însuși, fără să o știe, injoncțiunea „doctrinei" pe care o repudiase, nedîndu-și seama că sub fața impasibilă a justiției se ascund, de fapt, rațiuni istorice, realități ale „parțialității" sociale, de clasă sau de grup social.

Spre sfîrșitul secolului al XIX-lea, simboliștii vor „teoretiza" lucrurile dintr-un unghi de vedere insolit. Pentru poetul vizionar, așa cum îl concepea Rimbaud, se schimbau înseși resorturile și raporturile poeziei cu realitatea. Cuvîntul, departe de a mai fi un instrument docil în folosul gîndirii și al sensibilității, departe de a mai fi un simplu semn cu valoare evocativă a obiectului, devine el însuși „obiectul" poeziei, adevărata realitate a poeziei, realitate concretă colorată de vocale și însuflețită de consoane. Reforma poeziei presupune, așadar, o reformă de viziune, o reformă a sensibilității la care se putea ajunge — în accepția rimbaudiană — doar printr-o „lungă, imensă și nebunească dereglare a tuturor simțurilor". Reintroducînd misterul în cuvinte, „alchimia verbului", „halucinația cuvintelor", simboliștii — într o manieră sui-generis — încărcau arta și concepția despre artă

cu o ideologie proprie, depășită de evoluția ulterioară a poeziei din secolul al XX-lea, de alte „ideologii".

Incursiunea aceasta istorică ar putea să continue, secolul nostru fiind el însuși arena unor poziții de gîndire extrem de variate și contradictorii, de la suprarealiști pînă la teoriile antiartei, de la adepții gestaltismului pînă la aceia ai neofreudismului sau ai absurdului, de la reînvierea tezelor gratuității artei și pînă la formula artei angajate. Expunerea tribulațiilor teoretice în jurul problemei artă-ideologie ar putea să continue, desigur, pe spații mult mai largi. Din unghiul de vedere care ne interesează, chiar și această sumară privire în „istorie" este în măsură să ne conducă la cîteva observații semnificative și, ca atare, clarificatoare.

1. Problema raportului dintre artă-ideologie nu este o invenție a secolului nostru sau, cu atît mai puțin, a filozofiei marxiste care ar fi construit o asemenea problemă, *ad usum delphini*, pentru a subordona arta propriei ideologii. Frămîntările legate de raporturile artei cu ideologia sînt străvechi, între cele două forme de activitate umană existînd interferențe și conexiuni obiective chiar atunci cînd nu a existat o „teoretizare", o „conștientizare" a acestor raporturi.

2. Negarea existenței acestor raporturi între artă și ideologie a fost și este proprie, într-un fel sau altul, cu deosebirea acelor tendințe care consideră arta ca o activitate sau o formă de manifestare umană absolut autonomă. Privind arta din unghiul acestei ruperi de social și istorie, de celelalte forme ale conștiinței umane, de politică, morală, filozofie etc., teoreticienii „artei pentru artă" privesc orice intruziune a ideologicului în artă drept o degradare a acesteia din urmă.

3. Acest mod fals de a pune problema a fost negat de însăși practica celor care au fost promotorii autonomiei artei. Ideea „autonomiei absolute" a artei a sfîrșit, teoretic, cum a fost și cazul simboliștilor, tot pe poziții ideologice, filozofice dar pe poziții filozofice idealiste. Altfel spus, reproșul față de intruziunea ideologiei a condus, în ultimă instanță, la acceptarea unei alte ideologii decît cea respinsă. Aparența „dezideologizării" artei nu ascunde, în fapt, decît o luptă cu o anumită ideologie.

4. Arta ca și cultura în general, ca „moduri de existență umană", cum ar zice Blaga, nu sînt, nu pot fi străine de *om* ca existență socială, de om ca ființă rațională, de sentimentele și gîndurile lui despre el și societate, despre raporturile lui cu lumea. Așa după cum arăta Marx, în orice societate se constată, sub forme uneori paradoxale, existența unei acti-

Scanned with OKEN Scanner

vități economice de bază, a unei organizări politice și a unei forme „ideologice" (religie, morală, filozofie, drept etc.). Ideologia face parte organică din orice totalitate socială și, ca atare, sustragerea din ambitul influenței ei nu poate avea loc așa cum individul uman, ca existență socială, nu se poate sustrage și nu poate anula în mod arbitrar existența societății decît cu prețul anulării propriei existențe. Omul — ca subiect al tuturor activităților sociale — este purtătorul neparcelat și determinat istoricește al tipului de existență socială în care s-a născut și din care face parte. Individul uman nu-și poate alege condițiile sociale, istorice, materiale și spirituale ale apariției sale în lume. El găsește aceste condiții, inclusiv cele ideologice. Ulterior el le poate transforma prin acțiunea sa, dar pornind, întotdeauna, de la ceea ce găsește, ca de la un dat obiectiv al existenței sale.

Firesc — în ceea ce face el — se resimte, conștient sau nu, ecoul situației lui existențiale. Cînd Brecht spune: „În mine se luptă/ încîntarea produsă de mărul în floare/ Și oroarea produsă de un discurs al lui Hitler;/ Dintre ele, doar ultima mă silește/ Să mă așez la masa mea de lucru", constata nu numai faptul că omul de creație nu se poate sustrage de la determinările lui naturale și sociale, dar că nu poate nici să facă abstracție de ele în activitatea lui creatoare. Atitudinea în fața vieții social-politice îl determină pe scriitorul angajat, în primul rînd, să scrie. Așadar, pentru scriitorul angajat, ideologia este inextricabil legată de creația sa artistică. El o face aceasta în mod conștient, după cum și scriitorul care nu vrea să se angajeze se autoiluzionează, considerînd că — *ipso facto* — a scăpat de presiunea ideologiei.

*

În *Panorama* sa asupra literaturii franceze din secolul al XX-lea, G. Picon, analizînd unele tendințe ce se manifestă în evoluția literaturii contemporane, constată — cu temei — că romanul a încetat de a mai fi esențialmente o istorie; el devine din ce în ce mai mult mijlocul pe care scriitorul îl alege pentru a exprima *viziunea* sa asupra lucrurilor, adevărul său interior, miturile care îl exaltă, un echivalent al confesiunii, al eseului, al tratatului de morală. Pentru Sartre și Camus — observă pe bună dreptate Picon — romanul devine expresia unui univers mai vast, el trebuie să dea răspuns unor întrebări fundamentale ale omului, cum ar fi aceea a sensului vieții. În acest fel arta angajează o viziune generală a univer-

sului și a omului sau, ca să folosim expresia lui Picon, arta devine o formulă de „salvare", o „cheie a vieții".

Încetînd să mai fie un simplu joc, devenind o operă de energie și angajare, de libertate și conștiință care încearcă să surprindă și să amelioreze condiția umană, literatura ca și arta în general nu mai pot fi desprinse în nici un chip de filozofie, de ideologie, decît cu riscul sărăcirii propriei lor perspective și substanțe, îngustării orizontului lor de cunoaștere și comprehensiune a omului, renunțării la atitudinea umanistă, valorizatoare. Arta nu mai e simplă intuiție, ci devine și act de reflexie. H. Marcuse, în *Artă și revoluție*, subliniază cu forță această idee-pivot în explicarea oricărei opere de artă. „... Nu există operă autentică — scrie Marcuse — să nu presupună efort intelectual și disciplină intelectuală în organizarea materialului. Nu există o artă «automatică» și, nici o artă care «imită»: arta înțelege lumea. Imediatul sensibil pe care îl realizează arta *presupune* o sinteză a experienței, conform unor principii universale, singurele care oferă *operei* mai mult decît o semnificație particulară".

Rezultă de aici că nu ideea sau, mai exact, ideologia sau filozofia prezentă în substanța operei de artă conduce implicit și ireversibil la degradarea artei. Dimpotrivă, arta presupune cu necesitate prezența acestor elemente, altfel ar cantona în semnificații particulare, fără valoare și importanță. Constatînd aceste raporturi indiscutabile între artă și filozofie sau între artă și ideologie ar fi licit însă să se tragă concluzia identității sau egalității dintre ele? Fără îndoială că o asemenea concluzie ar fi o eroare, rezultatul unei neînțelegeri. Și între știință și artă există raporturi, fără însă ca ele să se confunde. Astfel, este unanim admisă diferența specifică dintre formele lor de expresie. Se spune pe bună dreptate că știința operează cu concepte, iar arta cu imagini, metafore, simboluri, mituri etc. Păstrînd aceste distincții, interesant este însă faptul că nu puțini sînt acei teoreticieni sau chiar oameni de artă care, dincolo de aceste diferențe existente în planul expresiei, surprind — chiar și ei, în aceste zone ale deosebirii evidente — aspecte care poartă spre o indicibilă, dar reală confluență, spre o apropiere între lucruri aparent atît de deosebite. Considerînd că s-a atribuit prea multă importanță calităților senzoriale ale imaginilor, I. A. Richards, în *Principles of literary criticism*, constată că ceea ce dă forță imaginii nu este atît vioiciunea ei ca imagine, cît caracterul ei de fenomen mintal legat într-un mod specific de senzație. Ezra Pound

Scanned with OKEN Scanner

— poetul care în același timp a fost teoreticianul mai multor mișcări poetice — definea imaginea nu ca o reprezentare picturală, ci ca o reprezentare care „într-o singură clipită reușește să înfățișeze un complex intelectual și emoțional, să realizeze unificarea mai multor idei disparate". Simbolul — pentru Coleridge — se caracterizează prin exprimarea speciei în individ, sau a genului în specie „.... și mai presus de orice, prin exprimarea eternului în și prin efemer".

Recurgînd la aceste opinii mai specioase asupra imaginii sau simbolului în raport cu o temă mult mai generală și, într-un fel, de altă natură, cum este aceea a raportului dintre artă și ideologie, am făcut-o cu sentimentul că intrînd în intimitatea mecanismelor artistice, a formelor de expresie proprii artei, în ceea ce are ea mai specific, ajungem să constatăm că și prin această fereastră pătrunde inevitabil lumina „fenomenului mental" a „complexelor intelectuale", a exprimării „eternului în și prin efemer", adică a generalului *în* și *prin* particular și, astfel, să cantonăm — vrînd-nevrînd — în teritoriile lumii ideilor, proprii filosofiei. Sîntem împinși — chiar dacă nu putem uneori să o facem, dar aceasta în nici un caz din vina artei — spre un Weltanschaung. Nu fiindcă arta se confundă cu filozofia sau ideologia, ci fiindcă arta, creație umană, poartă inevitabil amprenta celui ce a creat-o, adică a unui om individual, dar care nu există ca atare decît în și prin social, izvorît — cum zice Marx — din „ansamblul relațiilor sociale" în care trăiește, a unui om din a cărui ființă, indiferent dacă o dorește sau nu, dacă este conștient de aceasta sau nu, face parte istoria care l-a zămislit, istoria lui personală și socială, a familiei, a grupului, a clasei din care face parte, istorie și totalitate socială din care ideologia face parte organică și de a cărei presiune nu poate scăpa.

Legăturile artei cu ideologia se evidențiază astfel atît în aspectele cognitive ale artei, cît și în aspectele ei axiologice. Ca formă *sui-generis* de cunoaștere, arta are inculcată, strînge în ea, un material pe care îl prelucrează, în felul ei, desigur, un „strat ideologic; ea este, inevitabil, într-o formă sau alta, receptacolul unor idei politice, juridice, filozofice, religioase, morale etc., care reflectă în ele existența socială dintr-o epocă dată prin prisma intereselor și aspirațiilor unei clase sau unui grup social (atunci cînd societatea e scindată în clase sociale). Sub raport axiologic, opera de artă autentică este întotdeauna purtătoarea unei (unor) valori, valori cu semn pozitiv sau negativ; ea încorporează adică un mesaj, este purtă-

Scanned with OKEN Scanner

toarea unei semnificații, progresiste sau reacționare. Prin cele două valențe ale ei, cognitivă și axiologică, arta vine în cele din urmă în atingere cu filozofia, cu componenta operațională a oricărei filozofii, ideologia.

Așa stînd lucrurile, este evident că problema „degradării" artei prin contaminarea acesteia de către ideologie este o falsă problemă, după cum falsă este și opinia că, admițînd aceste raporturi, „chingile" ideologiei ar îngusta sau reteza posibilitățile artei de a „descoperi" lucruri noi. Problema reală care rămîne este alta. Nu prezența ideologiei în sine în substanța artei „degradează" arta, ci calitatea acestei ideologii (ce fel de ideologie?) și modul în care artistul reușește să o încorporeze nu adăugînd-o, ci ea făcînd parte organică din operă. În fond, așa cum apolitismul este tot o politică și „lipsa ideologiei", „dezideologizarea" este tot o ideologie. Din acest punct de vedere *tertium non datur*: „Faptele fără semn" cu care operează creatorul operei de artă își primesc „semnul" și semnificația în momentul cînd opera este încheiată. Aceasta trebuie să ne facă să înțelegem că în procesul creației, creatorul nu este întotdeauna conștient de semnificațiile, inclusiv ideologice ale operei sale, dar ele se constituie ca atare, în mod obiectiv, prin operă, chiar în lipsa totală sau parțială a acestei „conștientizări". După cum este evident că nu intră în discuție acele opere care, programatic, își propun să „ilustreze o teză", cum spunea Flaubert, dar nu reușesc să devină opere de artă în înțelesul cel mai propriu al cuvîntului. Arta — spunea Croce — e educatoare întrucît e *artă*, nu întrucît e „artă educatoare". Într-adevăr, acolo unde nu este talent, iar arta nu este artă, *opera* nu poate fi salvată de ideologia ei sau de concepția filozofică despre lume și viață a autorului. Discuția raportului artă-ideologie rămîne valabilă și poate fi purtată, așadar, în mod util numai pe terenul acelor opere care sînt artă. Numai în acest caz are rațiune să încerci să răspunzi la întrebarea: ce importanță are pentru aceste opere ideologia, concepția filozofică a autorului? Acceptînd deci premisa tautologică potrivit căreia „arta trebuie să fie artă" ca și pe aceea, demonstrată cred, că orice operă de artă este și purtătoarea unei semnificații ideologice, este limpede că în examinarea valorii operei intră, în mod necesar, și dimensiunea ei ideologică. Dacă scopurile politice nu pot apărea în artă decît transfigurate estetic, odată îndeplinită această condiție este întotdeauna licit și necesar ca, în evaluarea valorii operei, a conținutului ei ideatic, să te întrebi: ce fel de idei promovează opera,

Scanned with OKEN Scanner

care sînt semnificațiile ei ce tind spre depășirea particularului, ce fel de filozofie asupra lumii și asupra omului se degajă, explicit sau, de cele mai multe ori, implicit, textual sau subtextual din operă?

Gramsci, tratînd problema valorii ideologiilor, arăta, cu îndreptățire, că nu toate activitățile sau producțiile ideologice au aceeași importanță istorică. Există „ideologii" care nu sînt altceva decît „elucubrații arbitrare ale unor indivizi determinați" și atunci „ele nu creează altceva decît mișcări individuale, polemici etc.", după cum există „ideologii" care sînt „ideologii organice din punct de vedere istoric" și atunci „ele organizează masele umane, formează terenul pe care se mișcă oamenii, pe care ei luptă...".

Ca totalitate a ideilor politice, morale, juridice, filozofice etc. care reflectă existența socială dintr-o epocă dată prin prisma intereselor și aspirațiilor unei clase sau unui grup social, ca sistem de imagini, mituri, idei sau concepte, după caz, cu o logică și o vigoare proprie, dotat cu o existență și cu un rol istoric în cadrul unei societăți date, ideologia nu este nici o aberație, nici o excrescență contingentă a istoriei. Societățile umane dezvoltă ideologia — cum spunea Althuser — ca pe un element necesar respirației lor, vieții lor istorice. Iar raportul „trăit" al oamenilor cu lumea, inclusiv cu istoria, trece prin ideologie, mai mult, se poate spune că acest raport este ideologia însăși. În acest sens spunea Marx că, în ideologie, ca loc al luptelor politice, oamenii devin conștienți de locul lor în lume și în istorie. A căuta prin artă „sensul vieții" înseamnă a căuta tocmai acest loc de care vorbea și Marx.

A te sustrage dintr-o asemenea căutare e sinonim cu a renunța, în ultimă instanță, la aspirațiile intime ce înaripează însăși arta autentică. Nefiind posibilă sustragerea de sub presiunea ideologiei, singura problemă adevărată în acest context rămîne aceea a ideologiei pentru care optezi. Ce alegi? Conștient sau nu, creatorul, prin opera sa, se ratașează unei atitudini. Didactic clasificînd-o, această atitudine, din unghi politic, nu poate fi decît conservatoare, conformistă, reformistă sau revoluționară.

Deci, ce alegi? Opțiunea noastră este fără echivoc în favoarea concepției despre lume materialist-dialectice și istorice, pentru singura ideologie organică din punct de vedere istoric a epocii noastre, ale cărei principii au primit de mult pecetea

verificării lor practice și care formulează, ca un *credo* al întregii activități artistice, umanismul revoluționar.

Antidogmatică și creatoare prin esența ei, o ideologie deschisă, susceptibilă de îmbogățiri pe măsura evoluției cunoașterii umane în ansamblul ei și a generalizării experienței sociale dobîndite pe parcurs, filozofia materialismului dialectic și istoric oferă platforma științifică a înțelegerii lumii și a omului, mecanismele dezvoltării sociale, legitățile acestei dezvoltări, a unei atitudini revoluționare aptă să conducă, prin acțiune, la ameliorarea continuă a condiției umane.

Confruntat cu întrebările fundamentale, ontice, ale condiției umane, creatorul de artă contemporan, ca și arta pe care o face, se autopedepsește dacă nu aspiră spre orizontul filozofiei. Fără această comprehensiune, va rămîne veșnic prizonierul empirismului.

Scanned with OKEN Scanner

LITERATURA ȘI EDUCAȚIA TINERETULUI

(Literatura — mijloc de formare și cultivare a stilului de viață)

VIRGILIU RADULIAN

1. Între *literatură* și *educație* există și se realizează neîntrerupt o indisolubilă și complexă legătură în procesul de plămădire și de devenire a ființei umane, în îmbogățirea neîntreruptă a personalității sale creatoare. Aceasta nu numai pentru că operele de artă autentice au o considerabilă influență în procesul educațional, ca și o remarcabilă funcție umanizatoare și orientativă în afirmarea personalității și a spiritualității sale, a cultivării idealurilor de viață, ci și pentru faptul că literatura și educația se leagă și se întrepătrund ca tipuri de acțiuni umane eminamente creative: *literatura — creație de valoare estetică; educația — creație de valoare umană.* Relația este polivalentă, întrucît — în plan general — valorile ce le caracterizează sînt conexe și, prin urmare, legătura dintre cele două tipuri de acțiuni umane nu se reduce la asimilarea reciprocă de valori, ci la crearea și recrearea condiției umane însăși. De unde *convergența lor* în planul fundamental al proiectării existenței omului, al dinamizării și valorizării potențialului său creator, al ridicării sale la nivelul conștiinței de sine, al libertății și demnității împlinite în societatea socialistă prin creația istorică conștientă a maselor populare. Ceea ce reliefează și contribuția de substanță a literaturii, a operelor de artă — prin mesajul lor — la educația omului nou, ctitor al orînduirii socialiste și comuniste, la educarea sa în spirit revoluționar. Tocmai de această relație fundamentală, intimă și organică, între artă și educație trebuie să se țină seama și în înfăptuirea cerințelor și obiectivelor predării limbii și literaturii române în școală.

În acest cadru se pune, firesc, problema valorificării pe deplin a resurselor educative multiple ale limbii și literaturii române — ca obiect de învățămînt — pentru formarea și cultivarea personalității. Or, pentru aceasta, conștientizarea atît pentru profesori, cît și pentru elevi a obiectivelor generale

Scanned with OKEN Scanner

şi specifice ale studierii limbii şi literaturii române în şcoală se impune ca un act pedagogic de evidentă însemnătate.

În funcţie de obiective, de priceperea de a le proiecta şi a le realiza în mod adecvat, depinde în măsură apreciabilă atît orientarea, cît şi eficienţa întregii activităţi educative. Potrivit celor deja remarcate în literatura de specialitate, *scopurile* predării unor teme *sînt expresia ţelurilor generale, strategice şi de perspectivă* ale însuşirii unui anumit conţinut, care indică de ce *un anumit subiect este învăţat,* pe cînd obiectivele (generale şi specifice) *sînt în mod esenţial tactice şi concrete,* avînd drept menire să indice *ceea ce se încearcă a se obţine ca efect al învăţării,* cu alte cuvinte, ceea ce se urmăreşte în mod practic ca „finalitate" în domeniul schimbării comportamentului.

Procesul asimilării — prin cunoaştere şi simţire — este împlinit atunci cînd, *prin interiorizare,* valorile sînt efectiv acceptate şi integrate în universul spiritual propriu, cînd principiile care derivă devin parte integrantă a modului de a gîndi, simţi şi acţiona al celor educaţi, determinînd conduita, aspiraţiile, felul lor de a fi.

Acestui sens profund îi corespund cele spuse de Mihail Ralea, potrivit cărora „cultura, ca orice valoare autentică, nu se dobîndeşte, ci se cucereşte". Este o orientare de principiu, fundamentală, în valorificarea literaturii din punct de vedere educativ, ca mijloc de formare şi cultivare a unui stil de muncă şi de viaţă.

Din mulţimea obiectivelor posibil de formulat în domeniul la care ne referim — limba şi literatura română — am dori să relevăm mai întîi pe cele care privesc accentuarea caracterului practic al însuşirii limbii în scopul sporirii randamentului folosirii ei ca mijloc de comunicare, în vederea asigurării convergenţei tuturor mijloacelor limbii ca scop expresiv. Este vorba, în fond, de necesitatea dezvoltării limbajului în general şi a comunicării în special, în aşa fel încît să poată, pe de o parte, servi educaţiei, iar pe de altă parte, concomitent, să poată „dezvolta la copii, prin educaţie, comunicarea propriu-zisă, care să atingă gradul comunicării integrale..."[1]. În acest sens, obiectivele generale pe care trebuie să le atingă *studiul limbii şi literaturii române* în şcoală (exprimarea corectă, orală sau în scris, în concordanţă cu normele limbii

[1] Tatiana Slama-Cazacu (coord.), *Cercetări asupra comunicării,* Bucureşti, Editura Academiei R. S. România, 1973, p. 57.

române literare și cu diferite situații de comunicare, elevii demonstrînd astfel că și-au însușit cunoștințele și deprinderile de ortografie, ortoepie și punctuație; operarea cu principalele stiluri funcționale ale limbii române literare, selectînd fondul de cuvinte și topica adecvate situației de comunicare; organizarea coerentă a unei expuneri orale sau scrise etc.) sînt nu numai instructive, ci profund educative, cultivarea dragostei și respectului tinerilor pentru limba strămoșească trebuind să se înscrie printre preocupările de prim ordin ale tuturor educatorilor din școală și din afara ei.

Cu aceasta începe de fapt educația pentru cultură și prin cultură, după cum atît de strălucit a exprimat această idee marele poet și creator de limbă literară românească, Mihai Eminescu: „...limba, alegerea și cursivitatea expresiunii în expunerea verbală sau scrisă e un element esențial, ba chiar un criteriu al culturii".

Efectul practic al realizării acestor obiective ar consta în formarea la elevi, în strînsă corelație și interdependență, a competențelor lingvistice, comunicaționale și de relație socială, înțelegînd prin aceasta că însușirea limbii române reprezintă nu numai calea de a-și însuși și perfecționa mijlocul principal de comunicare, interumană, ci și — totodată — de a săvîrși un profund și fundamental act de cultură și educație.

Aceasta presupune conștientizarea sarcinei și a dorinței de a deprinde, exersa și perfecționa arta dialogului, însușirea adecvată a stilurilor limbii, de a practica mijloace proprii de expresie și de a-și organiza în acest fel, în mod creator, anumite idei și experiențe, pentru a le prelua și sintetiza în noi modele de exprimare și afirmare spirituală.

Toate aceste cerințe impun trecerea de la simpla lectură la înțelegerea literară complexă a unui text, exprimată prin abilitatea de a lega o parte a operei de întreaga operă literară și de a face deducții logice în ceea ce privește caracterizarea, folosirea metaforei, descrierile selective și alte asemenea mijloace de exprimare și stil literar.

Cu aceasta am relevat de fapt strînsa, indisolubila legătură dintre însușirea limbii și literaturii române.

Cît privește studiul literaturii, obiectivele educative de prim ordin ar fi:

— stimularea și dezvoltarea interesului pentru studiul literaturii, a sentimentului de plăcere spirituală, de bucurie și satisfacție care însoțește receptarea operelor artistice;

Scanned with OKEN Scanner

— formarea unor criterii personale de apreciere a operelor literare;

— dezvoltarea gustului artistic, a discernămîntului şi a spiritului critic;

— realizarea educaţiei estetice multilaterale a elevilor prin intermediul operelor literare studiate;

— integrarea operelor literare citite în sisteme organizate de valori estetice;

— adeziunea intimă a elevilor la anumite valori sau sisteme de valori estetice, în aşa fel încît acestea să devină caracteristice şi proprii, să se integreze în sistemul general de valori etice, politice, spirituale, să se includă şi să se integreze armonios în profilul şi zestrea lor spirituală;

— îmbogăţirea vieţii intelectuale şi afective a elevilor.

Înfăptuirea în practică a acestor scopuri instructiv-educative relevă necesitatea de a echilibra şi armoniza obiectivele cognitive cu cele afective, fără a ignora faptul că literatura, avînd şi un rol cognitiv important (este un mod de cunoaştere a lumii, aflat în raport de complementaritate cu cunoaşterea ştiinţifică), are — totuşi — precumpănitor o funcţie emoţional afectivă. În cadrul acestei discipline de învăţămînt, obiectivele afective au o pondere mai mare decît în cadrul altora şi, de aceea, trebuie să li se asigure locul şi rolul necesar în cadrul metodologiei didactice respective. Între cele două categorii de obiective există o strînsă interdependenţă: obiectivele cognitive (cunoaşterea, înţelegerea, aplicarea, analiza, sinteza şi evaluarea) au şi componente afective (interesul, atitudinea, emoţia, aprecierea etc.), atingerea unora implicînd, de fapt, şi realizarea celorlalte, în cadrul unui proces complex de asimilare şi sedimentare. Nu este deloc lipsit de importanţă a sublinia că acest proces, atunci cînd se desfăşoară optim, este un continuum afectiv ce se caracterizează prin trecerea de la simpla receptare la răspunsul emotiv intens şi puternic, la asimilarea şi integrarea valorilor estetice în atitudini proprii, în comportamente, aspiraţii şi idealuri. Aceasta este, însă, operă de educaţie, realmente profundă, care presupune atît „constituirea" şi cultivarea — prin intermediul acţiunii educative sistematice — a unor complexe structuri raţionale şi afective, cît şi dirijarea, respectiv, optimizarea procesului de interiorizare prin intermediul căruia valorile artistice trec de la nivelul receptării la acela de acceptare şi integrare a lor,

Scanned with OKEN Scanner

printr-o cuprinzătoare și fină elaborare și „prelucrare" internă, în atitudini, principii, sentimente și comportamente adecvate.

De fapt, acesta este substratul cel mai adînc al operei educative, care, ținînd seama de relația intimă dintre etic, estetic și celelalte tipuri de valori, realizează — prin intermediul operelor literare — formarea judecăților de valoare, a bunului gust artistic, a discernămîntului, motivațiilor și aspirațiilor, contribuind la constituirea și conturarea orizontului și universului spiritual propriu.

Literatura este un imens *tezaur de valori general umane*, care servesc profund și substanțial operei de educație, și tocmai de aceea, a educa prin literatură este cu totul altceva decît a educa prin fizică, chimie sau matematică. Predarea literaturii are *valențe artistice* ca atare și nu poate fi făcută strict „profesional" în maniera rezolvării unei ecuații algebrice sau a producerii unei combinații chimice. De aceea, profesorul de literatură, prin însuși felul său de a fi, poate și trebuie să asigure trăirea profund emoțională a faptului literar și, prin aceasta, asimilarea acestuia și valorificarea sa și ca fapt educativ. Limba și literatura trebuie deci „învățată" nu pentru a promova o clasă sau alta, ci pentru a se transforma într-un instrument de autentică cultură și dezvoltare spirituală.

Literatura ca factor educativ traversează *toate* laturile personalității și are, prin urmare, o valoare educațională integrală, globală. De aici și cerința imperioasă a unei optici educative precise și eficiente, care să asigure în mod specific, dar plenar, influența educativă a artei, creînd climatul și condițiile necesare ca aceasta (arta) să-și exercite înrîurirea educativă „ca o proprie virtute, ca o legitate"[2]. De unde și valențele educative deosebite și însemnătatea limbii și literaturii române în planul formării personalității umane, a formării omului în general, indiferent de profilul specialității sale.

Pentru a pătrunde în conținutul intim al procesului educativ prin literatură stăruim, în cele ce urmează, asupra unor componente și laturi ale educației ce nu pot fi, însă, corect interpretate decît prin raportare la întreg, la ansamblul acțiunii educative.

2. Literatura contribuie la realizarea:

2.2.1. — educației estetice. Valoarea estetică a mesajului operei sensibilizează cititorul pentru receptarea

[2] Titu Maiorescu, *Critice*, București, Editura tineretului, 1967, p. 341.

lui. Mesajul are valoare atunci cînd e cu adevărat estetic, altfel rămîne simplă comunicare. În acest înțeles, principalele obiective ale educației estetice sînt: a) formarea capacității de receptare, depinzînd de cultura generală, de bogăția afectivă, de idealurile și de experiența de viață a subiectului perceptor; b) formarea capacității de apreciere, care implică dobîndirea instrumentelor de apreciere: gustul estetic, criteriile de apreciere și judecata estetică; discernămîntul; c) formarea atitudinii estetice cu laturile ei constitutive: sensibilizarea față de frumos, cultivarea dragostei față de frumos, manifestarea dragostei pentru frumos[3]; d) formarea culturii estetice.

Esteticul reprezintă calea principală de înfăptuire a celorlalte valențe educative ale limbii și literaturii. Numai prin intermediul esteticului efectele educative ale asimilării valorilor literaturii sînt autentice și contribuția lor la îmbogățirea spirituală a elevilor profundă, întrucît „esteticul intervine prin intermediul *caracteristicului, sugestivului, semnificativului* și implică o selecție nu doar pragmatic-utilă, ci și o intervenție creatoare a subiectivității umane"[4].

În acest context, cultivarea dragostei față de limba literară, creație milenară a poporului, acest neobosit meșter Manole făurar de frumuseți ale gîndului și simțirii românești, reprezintă un obiectiv fundamental realizat în unitatea indestructibilă dintre limbă, stil și opera literară, întrucît „limba este întîiul mare poem al unui popor" (L. Blaga), iar opera literară este un fapt de expresie, o creație a limbii, astfel încît „întregul conținut al operei se comunică prin limbă și nu există un alt mijloc de a lua cunoștință de mesajul ei decît pornind de la cuvintele, construcțiile și de la întreaga alcătuire a contextului ei"[5].

Educarea dragostei față de limbă trebuie să se îmbine cu preocuparea de a forma deprinderea corectitudinii în exprimarea orală și scrisă, de a cultiva gustul pentru exprimarea sugestivă, bogată în sensuri și semnificații.

Aceasta pune în evidență, odată mai mult, indisolubila legătură dintre predarea literaturii și predarea limbii, relație importantă nu numai pentru educația artistică, ci și pentru cultivarea comunicării umane concise, clare și eficiente care

---

[3] Șt. Bîrsănescu, George Văideanu, *Educația estetică*, București, Editura didactică și pedagogică, 1961.

[4] I. Pascadi, *Arta și stilul de viață*, în vol. *Coordonate ale civilizației socialiste*, Editura Academiei R.S. România, 1976.

[5] T. Vianu, *Luceafărul*, 10 august 1962, p.3.

presupune chiar ca fiind „necesară o educație a educației — deopotrivă a educatorului și a educatului — pentru a fi capabili să realizeze o comunicare eficientă. Este stringent necesară și o intervenție a educației, pentru dezvoltarea generală a comunicării integrale, și aceasta nu numai pentru scopuri educative, ci și pentru însăși existența ca atare a societății umane"[6], cu atît mai mult în epoca desfășurării impetuoase a revoluției științifice și tehnice contemporane.

Spre deosebire de limbajul științific, univoc și riguros, limbajul artistic este prin însăși natura sa plurivoc și polisemic, permițînd tocmai de aceea mai multe „descifrări" și, prin urmare, participarea activă și creatoare a subiectului în receptarea operei de artă. În aceasta se concretizează și una dintre cerințele fundamentale pedagogice ale valorificării limbii și literaturii române ca mijloc de cultivare a personalității umane, de educație multilaterală. Cu alte cuvinte, profesorul de limbă și literatură trebuie să înțeleagă din capul locului că fiecare lector poate și trebuie să fie stimulat, să fie creator, să fie — în sensul propriu al cuvîntului — „coautor" al textului respectiv. Orice interpretare obiectiv posibilă și justificată prin însuși conținutul operei artistice trebuie să fie acceptată; numai aceasta corespunde esenței și complexității operei de artă, respectiv educației estetice autentice, cultivării creativității, de unde pluritatea sensurilor și nivelelor lecturii unui text literar, a demersurilor și semnificațiilor sale. Analiza uneia sau a alteia dintre structurile lingvistice nu face, deci, decît să pună în evidență multitudinea abordărilor posibile. Toate acestea relevă strînsa interdependență dintre spațiul polisemic, cîmpul axiologic și cel epistemologic al textului, al literaturii în genere.

Iată de ce este cu adevărat necesar „să se predea în școli, în mod organizat, cunoștințe relative la dialog și să se creeze deprinderile necesare acestei forme dominante a limbajului uman"[7].

2.2.2. educației moral-civice (literatura reprezintă o excelentă sursă de formare a convingerilor, comportamentelor, atitudinilor). Importantă este, din acest punct de vedere, „pătrunderea" în literatură ca modalitate de acumulare a experienței de viață, prin faptul că ea (literatura) relevă tipuri de oameni, de personalități, structuri de com-

[6] T. Slama-Cazacu, *op. cit.*, p. 62.
[7] T. Slama-Cazacu, *op. cit.*, p. 60—61.

Scanned with OKEN Scanner

portament, conflicte, relații interumane, situații tipice etc. În acest context trebuie subliniată importanța tipului de erou pe care-l propune literatura. Tinerii cititori doresc triumful binelui și eroi cu care să se poată identifica sau la care să se raporteze, fie și prin delimitare.

În operele realizate artistic, care reflectă veridic realitatea, personajele sînt complexe. Ele includ în ființa lor, atît aspecte pozitive, cît și negative într-o dialectică vie a vieții, a confruntării omului cu el însuși, cu dificultățile, cu asperitățile drumului spre izbînzi și împliniri. Tocmai în acest dramatism al încleștării rezidă și marea forță de înrîurire educativă a literaturii, care propune — prin mijloace estetice, ale căror sensuri trebuie dezvăluite — înalte valori morale, devenind loc fertil de întîlnire între etic și estetic. De unde potențarea educativă a valorilor: *binele* autentic este totdeauna *frumos* și frumosul autentic este totdeauna purtător de mesaj etc.

Condiționarea reciprocă a eticului și esteticului în acțiunea educativă [8] este pusă în evidență și de faptul că întotdeauna „armonia internă și un anumit grad de rafinare morală sînt condiții indispensabile pentru a stabili contactul cu frumusețea“[9].

Această *rafinare morală* și — concomitent — *estetică* presupune și implică preocupări educative sistematice în domeniul interiorizării acestor valori și ale cultivării, prin intermediul operelor literare, a celor mai nobile aspirații și idealuri, a principiilor de muncă și viață, în spiritul eticii și echității socialiste ale societății noastre.

Este obișnuit a sublinia că valorile etice incluse într-o operă literară sînt cu atît mai puternic reliefate, cu cît aceasta este mai realizată din punct de vedere artistic, stimulînd o mai puternică emoție estetică.

2.2.2.1. educației patriotice (aceasta se realizează prin două modalități principale: a) prin opere cu mesaj explicit patriotic *(Ostașii noștri* de V. Alecsandri, *Scrisoarea III* de M. Eminescu, *Frații Jderi* de M. Sadoveanu ș.a.); b) prin constatarea, de către elevii judicios îndrumați în acest sens că literatura română posedă opere de mare valoare care se

[8] Vezi Gh. Berescu, *Etic și estetic în acțiunea educativă*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1978.

[9] T. Vianu, *Estetica*, București, Editura pentru literatură, 1968, p. 304.

Scanned with OKEN Scanner

integrează în literatura universală (opera poetică a lui M. Eminescu, teatrul lui I. L. Caragiale, proza lui I. Creangă, L. Rebreanu, poezia lui T. Arghezi, L. Blaga, G. Bacovia, I. Barbu), după cum și literatura universală, prin ce are mai bun, contribuie la cultivarea simțămîntului patriotic și internaționalist, al solidarității umane; relevarea ecoului literaturii naționale în conștiința spirituală a epocilor și a popoarelor.

2.2.2.2. educația în spiritul solidarității internaționale și spiritul păcii prin: a) opere cu mesaj explicit: de ex., *Surîsul Hiroshimei* de Eugen Jebeleanu; b) cunoașterea și prețuirea altor popoare și a valorilor create de ele, prin intermediul unor opere din literatura universală semnate de W. Shakespeare, Cervantes, L. Tolstoi, J. W. Goethe, Dante, Balzac ș.a. Este necesar să subliniem, în acest context, atît semnificațiile pedagogice, cît și pe cele educativ-politice ale acestei sarcini.

Aspectul educației pentru muncă prin: a) educarea unei discipline a lecturii, a străduaniei atente și conștiincioase de a înțelege textul citit; stîrnirea și întreținerea interesului pentru tensiunea spirituală elevată, efect al participării intelectuale active la asimilarea operei literare și a valorilor ei; bucuria lecturii literare, a „gustării" literaturii; b) studierea operelor care exaltă munca, abnegația creatoare (de ex., finalul din *Faust*, unde munca utilă colectivității dă sens vieții și înnobilează clipa).

În general stimularea efortului și solicitarea optimă, rațională și gradată a elevului în asimilarea și interiorizarea valorilor artistice se constituie ca principiu atît al educației estetice, cît și morale, al cultivării prin și pentru muncă, viață și creație, prin intermediul „învățării" în domeniul limbii și literaturii.

În acest fel, literatura integrată printre celelalte activități sociale devine mijloc influent de afirmare plenară a personalității, de participare activă la progresul social multilateral.

2.2.3. În această ordine de idei, ni se pare util a reliefa raportul dintre valorile estetice ale literaturii și celelalte tipuri de valori ale culturii și civilizației socialiste (Structurarea și organizarea cîmpului axiologic al literaturii ca

instrument de cultură și de educație), *atît din perspectiva idealului educațional al societății noastre socialiste* — personalitatea umană polivalentă, optimistă și dinamică, multilateral și armonios dezvoltată, capabilă să creeze valori materiale și spirituale și să se „creeze" pe ea însăși ca valoare, *cît și din perspectiva dialecticii și dinamicii interne a vieții spirituale, a integrării sale organice în fenomenul real al vieții și practicii sociale.*

Trebuie să remarcăm, în acest context, atît caracterul unitar al cîmpului axiologic la noi, în societatea socialistă multilateral dezvoltată, care se înfăptuiește și se desăvîrșește potrivit cu coordonatele majore stabilite de *Programul Partidului Comunist Român*, stabilit de Congresul al XI-lea, cît și faptul că literatura se integrează în acest univers spiritual și-l fertilizează, nu se însumează numai pur și simplu cu alte acțiuni purtătoare de valori.

Realizarea acestui proces de integrare și potențare valorică presupune însă, din punctul de vedere al educației, unele cerințe, precum sînt:

— educarea la elevi a capacității de selecție valorică (nu tot ce apare nou este și superior valoric);

— punerea în lumină, în cadrul predării, a limitelor unor curente și școli (simbolism, literatura absurdului etc.); sublinierea aspectelor și rolului ideologic al acestora;

— relevarea literaturii ca factor de structurare (în forme și modalități specifice) a concepției despre lume;

— realizarea la un nivel corespunzător, în strînsă și indisolubilă interdependență a formei și conținutului artistic, a analizei complexe a textului literar, în care „analiza lingvistică se realizează, de fapt, concomitent cu aceea a conținutului...", această analiză fiind „necesară pentru a înțelege integral nu numai elementele informaționale (d e n o t a t i v e) ale textului dar și o modalitate de a preciza acele elemente expresive (c o n o t a t i v e) pe care le includ, în sensul lor, particularitățile formale, manifestate la diverse niveluri ale textului "[10].

2.2.3.1. Una dintre sarcinile specifice ale profesorului de literatură este de a dezvălui și explicita elevilor concomitent, în unitatea lor organică și implicită, *limbajul artistic al operei și „limbajul" ei educativ*, să releve sensul literar și, în același timp, sensul simbolic al operei literare. În acest cadru pon-

[10] Boris Cazacu, *Interpretarea lingvistică a textului literar*, în *Limbă și literatură*, vol. I, București, 1977, p. 32.

derea cea mai însemnată în preocupările sale trebuie s-o deţină realizarea deplină a obiectivelor formative, întrucît prin studierea literaturii nu urmărim să creăm specialişti în literatură, ci *cititori avizaţi*, deschişi în general fenomenului cultural-artistic, stăpînind principalele criterii de pătrundere, de analiză şi de apreciere a operelor literare. În educarea prin literatură — în sens larg — este necesar să se ţină seama de următoarele trăsături esenţiale ale funcţiei artistice şi cultural-specifice a operei literare şi de interdependenţa lor:

a) caracterul informativ (cognitiv);

b) expresivitatea;

c) caracterul formativ.

Profesorul de literatură are în preocupare ca entuziasmul, vibraţia emoţională provocate de contactul cu opera literară să se îmbine cu argumentaţia logică, evitîndu-se, desigur, pericolul ca o insistenţă excesivă pe aspectul raţional să diminueze emoţia estetică. Procesul de conştientizare poate şi trebuie, însă, să-i înarmeze pe elevi cu instrumente de autoformare: logică, disciplină intelectuală, curajul opiniilor, ataşamentul faţă de valori şi refuzul non-valorilor.

Elevul se pregăteşte pentru viaţă şi prin lectură, care îi oferă peisajele unor meleaguri necunoscute, dar şi imaginea complexă a omului, tensiunile vieţii, profitînd prin modul mediat al literaturii de experienţa de viaţă a altora. Identificat cu un personaj, tînărul cititor se confruntă cu viaţa, se călеşte odată cu personajul respectiv (*Tăunul* de Ethel Lylyan Woynich, Pavel Korceaghin din *Aşa s-a călit oţelul* de N. Ostrovski sau eroul din *Soarta unui om* de M. Şolohov).

2.3. În conştientizarea şi reliefarea dalecticii viaţă-operă literară pentru a pătrunde esenţa şi semnificaţiile, atît ale vieţii reflectată în artă, cît şi ale fenomenului artistic şi ale implicaţiilor sale asupra vieţii — rolul profesorului de literatură în a releva contribuţia operelor analizate cu elevii, a creatorilor acestora este remarcabil. Ceea ce se poate realiza în plan educativ prin reproducerea dialecticii vieţii în structura operei valoroase şi, deci, prin opera literară, în pătrunderea în dialectica vieţii, trebuie înfăptuit astfel încît elevii *„să înţeleagă cît mai bine epoca în care trăiesc*, să încerce — în forme ce pot fi foarte diferite — cît mai veridic *preocupările oamenilor, ale claselor sociale, să contribuie la*

Scanned with OKEN Scanner

înnobilarea ființei umane, la ridicarea nivelului general de conștiință al omului"[11].

La aceasta, remarcabile contribuții pot aduce atît romanele-eseu sau „documente" istorice (*Racul* de Al. Ivasiuc, *Delirul* de M. Preda ș.a.), cît și literatura militantă atît de bine reprezentată de M. Beniuc, Eugen Jebeleanu, N. Labiș ș.a.

2.3.1. Este important a releva faptul că transmiterea tensiunii dramatice a vieții (a confruntărilor ei, a luptei pentru promovarea și izbînda unor valori, țeluri, atitudini, idealuri etc.), în tensiunea spirituală și estetică a operei literare, oferă mari posibilități pentru vibrație umană autentică și, prin aceasta, pentru transpunerea valorilor estetice în valori educaționale. Rolul profesorului de literatură constă astfel nu numai în a crea climatul necesar atingerii acestui scop în mod „spontan" (prin trăire artistică), ci și în *a îndruma activitatea elevilor* fie prin *metoda descoperirii*, fie prin cea a *învățării dirijate* și — mai adesea — prin *metoda descoperirii dirijate* spre sesizarea aspectelor esențiale, decurgînd din contactul spiritual al acestora cu operele literare respective, al integrării lor în contextul social-istoric, ceea ce conduce la „confirmarea faptului că succesul profesorului care predă în școala secundară nu depinde numai de cunoașterea perfectă a materiei, ci și de cunoștințele despre natură și de psihologia copilului, precum și de metodele pedagogice pe care le folosește"[12].

2.3.2. Ținînd seama de faptul că activitatea umană este pătrunsă de vibrația tendinței către scop (Kurt Lewin), învățarea presupune și-n acest domeniu (al însușirii literaturii) nu numai schimbări de structuri cognitive, ci și de structuri motivaționale.

După cum subliniază psihologul american Gordon Allport, omul inventează mereu motive, condiția sa fundamentală fiind intențională și prospectivă. Privită și înțeleasă în această perspectivă, *asimilarea literaturii* poate deveni și *devine*, ca urmare a unui proces educativ proiectat și realizat cu competență și sensibilitate, un adevărat *laborator al analizei psihicului uman* și, ca efect, *un puternic mijloc de conștientizare, de autoeducație*. De aici rezultă și marea forță de influențare

---

[11] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 14, București, Editura politică, 1977, p. 426.

[12] R. Dottrens, *Institutori ieri, educatori mîine*, București, Editura didactică și pedagogică, 1971, p. 162.

formativă a limbii și literaturii române ca obiect de învățămînt, contribuția sa la orientarea valorică, la cunoașterea de sine, la adeziunea la valori actuale sau potențiale, dimensiuni fundamentale ale prezentului și viitorului adolescenților [13].

2.3.3. Înțelegerea literaturii reflectînd o coordonată esențială a acțiunii umane și anume subiectivitatea umană creatoare care unește raționalitatea, afectivitatea și voliționea, dînd semnificații și sens unitar și integral, sintetic și global acțiunii, cunoașterii și trăirii, de unde decurge funcția prospectivă și cea educativ-formativă a valorilor care „există ca valori *în* și *prin* relație cu epoca, cu societatea, cu oamenii unei culturi" [14], pune probleme deosebite profesorului de literatură ca animator și îndrumător al opiniilor elevilor săi.

Pornind de la ideea fundamentală potrivit căreia „estetica este etica viitorului" (M. Gorki) și că, tot mai mult frumosul devine un mod de viață, de muncă și de aspirație al oamenilor liberi pe destinul și viitorul lor, încurajarea deliberată a opțiunilor, a nonconformismului, a discernămîntului și inițiativei elevilor în interpretarea fenomenului literar, promovarea unor puncte de vedere proprii și motivarea lor, a atitudinii creatoare, sînt tot atîtea cerințe ale valorificării literaturii ca mijloc de educație, de cultivare a creativității, de afirmare plenară a personalității umane, de realizare a omului ca om, prin urmare, de constituire a stilului său de viață.

2.3.4. Un interes deosebit prezintă și paralela cu putință de a se stabili, analiza și adînci între *crearea operei literare* (prin intermediul imaginii artistice concret senzoriale, dar încărcată cu semnificații și putere de sugestie) și *constituirea idealului de viață*, crearea și recrearea propriului destin (prin intermediul simbolului deziderativ), rod al fanteziei creatoare, al sensibilității și specificității umane. Ținînd seama de faptul că orice ideal „trăiește" și devine operațional, eficient, nu declarativ, ci prin modele, analiza comparativă a modalităților de ridicare de la lumea concret senzorială la cea general simbolică a imaginilor și aspirațiilor poate contribui, prin conștientizare, la cultivarea facultăților umane superioare, la educarea de sine. De aici, implicații pentru asimilarea valorilor

---

[13] Vezi D. Bazac, I. Dumitrescu, F. Mahler, V. Radulian, *Geneza și dinamica idealului în adolescență*, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1974.

[14] Al. Tănase, *Cultură și civilizație*, București, Editura politică, 1977, p. 67.

literaturii și ale limbii în universul spiritual individual și social, în procesul făuririi personalității umane, a perfecționării sale neîntrerupte, în alternarea continuă a planului real și ideal al existenței și devenirii de sine.

„În limbaj se eliberează o stare sufletească individuală și se organizează un raport social" (T. Vianu), deci nu numai ideea, mesajul, informația, ci limbajul chiar organizează un raport social.

2.4. Obiective, preocupări și modalități didactice de punere în valoare a potențialului educativ-estetic al literaturii.

3. În cazul elevilor, literatura cu valoare educativă este:

a) cea prevăzută în programă;

b) lectura particulară;

c) literatura în general (literatura are — evident — o sferă mult mai largă decît cea selectată, în funcție de necesități, în programa școlară și-n lectura particulară dirijată).

3.1. Se impune ca elevii să citească integral textul operelor prevăzute de programă (importanța contactului direct cu textul) și este de dorit ca această lectură să nu-i apară elevului drept obligație, ci să-i fie trezit interesul pentru ea. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să stabilească o legătură cu virtuți de motivație între lectura obligatorie și cea pe care elevul o face de plăcere, din propriu interes cultural.

Esențial rămîne și ca obiectiv, și ca exigență, îndrumarea elevilor spre o lectură asiduă și sistematică, activitate educativă indispensabilă pentru formarea orizontului cultural, pentru realizarea ca personalitate. Nimic temeinic și calitativ nu se poate face în acest domeniu fără formarea priceperilor și deprinderilor intelectuale corespunzătoare, fără o lectură serioasă și continuă. Trebuie recunoscut că azi tinerii citesc — mai puțin și fragmentar și tocmai de aceea rolul și răspunderea școlii, a cadrelor didactice sporesc.

3.2. Este necesar ca în orele de discutare a lecturilor particulare (mai ales în gimnaziu) să se valorifice în mod organizat, să se canalizeze sub îndrumarea profesorului valențele educative ale literaturii istorice, de aventuri și științifico-fantastice de calitate), care contribuie la dezvoltarea curajului, a curiozității științifice, a inventivității etc.

3.3. Colocviul internațional cu tema *Lectură și pedagogie* (Tours, 23—25 noiembrie 1972) a atras atenția asupra

„necesității din ce în ce mai imperioase de a motiva interesul elevilor:

3.3.1. — prin documente (autori de mare popularitate, romane polițiste, benzi desenate, cîntece), care creează un cadru și luminează adesea cartea prin contraste sau comparație;

3.3.2. — prin mijloace audio-vizuale (imagine, disc, magnetofon, magnetoscop);

3.3.3. — prin creații artistice ale elevilor (picturale, teatrale) inspirate de cartea citită;

3.3.4. — studierea unor opere moderne care răspund mai direct necesităților imediate ale elevilor"[15].

3.4. Realizarea caracterului interdisciplinar. Literatura oferă: cunoștințe de istorie în *Neamul Șoimărești*lor de M. Sadoveanu, *Răscoala* de L. Rebreanu, *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război* de Camil Petrescu, *Letopiseți* de M. Sorbul, *Vlaicu Vodă* de Al. Davilla; cunoștințe de geografie în *România pitorească* de Al. Vlahuță, *În Munții Neamțului* de C. Hogaș, *Cartea Oltului* și *Țara de piatră* de Geo Bogza, *Valea Frumoasei* și *Priveliști dobrogene* de M. Sadoveanu.

Cunoștințele dobîndite la studierea limbilor străine contribuie, de exemplu, la înțelegerea unor curente literare ca romantismul, simbolismul ș.a. Invers: valoarea literară a lecturilor istorice sau geografice (care devin astfel mai atractive) din clasele mici. Și-n acest sens se impun, însă, cerințe metodologice care să țină seama de specificul analizei literare, evitînd abuzul de date istorico-literare și raportînd întreg acest conținut informațional la interpretarea textului literar.[16]

3.5. Îndrumarea dată de profesor elevilor în privința selectării lecturii particulare trebuie să țină seama de:

3.5.1. — obiectivele educative,

3.5.2. — vîrsta elevului,

3.5.3. — caracteristicile sale individuale[17].

3.6. Adolescența reprezintă o vîrstă privilegiată pentru realizarea educației prin literatură. Adolescența este o

---

[15] *Lecture et pédagogie, Actes du Colloque International de Tours*, 23—25 nov. 1972, publié par Centre Regional de Documentation Pédagogique d'Orléans, France, 1973, p. 152.

[16] Vezi Boris Cazacu, *op. cit.*, p. 30.

[17] Vezi *Literatura pentru copii — o estetică a dezvoltării?* (anchetă internațională realizată de C. Crișan în *Almanahul educației*, 1977, p. 142—150).

Scanned with OKEN Scanner

„vîrstă estetică" (M. Debesse). Dezvoltîndu-i-se spiritul critic şi tinzînd să semene cu adultul, adolescentul nu mai are spontaneitatea din copilărie, ci îşi cenzurează reacţiile, atent la ecoul lor în mediul social înconjurător (Arno Stern)[18].

4. Contribuţia familiei, a organizaţiilor de copii şi tineret la:

4.1. — realizarea unor forme de organizare a receptării literaturii (cenacluri, cercuri literar-artistice, formaţii de teatru, vizite la case memoriale ale scriitorilor, excursii literare, concursuri, dezbaterea unor emisiuni literare de la radio şi televiziune etc.).

4.2. Popularizarea şi difuzarea literaturii valoroase.

5. Analiza literară, comentariul operei —„şcoală" a creativităţii. Prin studierea poeziei erotice a lui Eminescu, a poeziei moral-patriotice a lui Octavian Goga poate fi intensificată receptivitatea estetică a elevilor, prin pătrunderea într-o lume poetică specifică.

5.1. Elevul este pus în situaţia de a lua în considerare mai multe elemente, de a lucra cu un sistem de referinţă mai bogat, de a aborda din unghiuri diferite şi de a îmbina şi ierarhiza criterii variate de apreciere şi judecată, ceea ce stimulează un complex de calităţi şi aptitudini intelectuale.

În concluzie, subliniem că maxima eficienţă educativă a asimilării valorilor limbii şi literaturii sub raportul contribuţiei lor la formarea stilului de viaţă al elevilor este dobîndită atunci cînd acestea sînt trăite şi resimţite ca valori proprii, interiorizate şi încorporate în universul axiologic al persoanei umane, cu un anume mod de a gîndi, de a simţi şi de a trăi. „Marele salt pe care-l fac valorile artistice autentice din punctul de vedere al statutului lor intervine din momentul în care ele se mută din cîmpul spiritual al întregii societăţi în conştiinţele indivizilor unde devin convingeri şi deprinderi intime, conturînd un stil de viaţă[19].

Acest impact civilizatoriu îl realizează educaţia prin creaţia, receptarea, interiorizarea şi socializarea valorilor estetice.

6. Stilul de muncă al profesorului de literatură devine el însuşi *factor influent de educaţie*,

[18] Apud Irena Wojnar, *Esthétique et pédagogie*, Paris, P.U.F., 1963, p. 207—208.

[19] I. Pascadi, *op. cit.*, p. 123.

în condiții în care, pe lîngă altele, dobîndește caracteristici cum sînt:

— orientarea clară, consecventă, tenace și fermă spre obiective formulate operațional, continuu și precis evaluate;

— asigurarea unității funcționale dintre limbă și literatură, a trecerii firești de la analiza și conștientizarea problemelor stilului literar, ale expresivității limbajului la practicarea sistematică a exprimării îngrijite în viața și activitatea cotidiană, curentă;

— relevarea continuă a calităților esențiale ale limbii și literaturii române, ca fapte și factori de cultură și civilizație, de progres; crearea și menținerea continuă a climatului spiritual în care tinerii, adolescenții să includă în mod firesc cerințele estetice în proiectarea și judecarea propriei lor existențe, în organizarea timpului liber ca timp de cultivare. Cu alte cuvinte, arta, literatura devin ca resurse și factori de educație, fapte de cultură și civilizație, integrate în practica socială, în fenomenul real al existenței, *contribuind la constituirea și modelarea stilului de viață al elevilor*. În acest fel, literatura — ca și arta în general — „va contribui în perspectivă la lărgirea chingilor severe ale utilității pragmatice și instrumentalității directe, aducînd în prim plan una dintre dimensiunile esențiale ale omului liber: *aceea de a se exprima pe sine sau de a trece totul printr-un filtru propriu*"[20].

La aceasta poate și trebuie să contribuie și analiza comparativă a limbajului artistic și al celui științific, literatura devenind călăuză în viață, contribuind activ la realizarea obiectivului precizat în *Programul P.C.R.*: „Exprimînd nivelul civilizației materiale și spirituale generale a poporului și comandamentele superioare ale istoriei, să participe în mod conștient la făurirea propriului destin, la ridicarea societății pe noi și noi trepte"[21].

— realizarea unității dintre trăirea estetică și conduita moral-afectivă, integrarea valorilor literare în viață, atitudinile, aspirațiile tinerei generații;

— transformarea treptată a elevilor din „consumatori" de cultură în creatori de valori culturale, încurajînd și stimu-

[20] Ion Pascadi, *Arta și stilul de viață*, în vol. *Coordonate valorice ale civilizației socialiste*, București, Editura Academiei R. S. România, 1976.

[21] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 171.

Scanned with OKEN Scanner

lînd creativitatea, năzuința de necontenită reînnoire și îmbogățire a vieții spirituale, de lărgire neîntreruptă prin cultură și cultivare a orizontului uman (sădirea responsabilității față de valori, față de promovarea neostoită a binelui și frumosului, cultivarea respectului și atașamentului față de limba și literatura română, față de „bunurile" naționale și universale ale culturii), avînd drept principiu educativ călăuzitor pe cel potrivit căruia „ca orice valoare, cultura adevărată nu se capătă, ci se cucerește" (M. Ralea); înfăptuirea acestui deziderat presupune înțelegerea complexității fenomenului literar, ca și cel al vieții însăși, crearea condițiilor spirituale și psihologice, educative, ca elevii să pătrundă această lume de valori prin detașare, reflecție și implicare;

— integrarea preocupărilor din acest domeniu în cele generale referitoare la cultură, muncă, creație și viață, în spiritul principiilor eticii și echității socialiste.

7. Rolul și poziția profesorului de limbă și literatură română ca „îndrumător" spiritual al elevilor, consilier și coordonator al frontului pedagogic unitar avînd drept țel educația culturală, formarea și perfecționarea exprimării îngrijite, corecte și adecvate a elevilor.

8. Tot ceea ce s-a prezentat și ilustrat mai sus se intenționează ca o argumentare a rolului important pe care-l are și-l poate avea oricînd limba și literatura română în școală, în intensificarea calitativă și îmbogățirea substanțială a procesului educațional, ca și-n general, în activitatea socială complexă pentru realizarea saltului calitativ în domeniul educației, al culturii și al civilizației, în dobîndirea unei noi calități a vieții.

Aceasta se înscrie, totodată, în comandamentul etic major exprimat de secretarul general al partidului nostru tovarășul Nicolae Ceaușescu la încheierea Congresului educației politice și culturii socialiste, anume că: „artele să slujească la *ridicarea condiției umane*, la educarea tinerei generații în spiritul muncii, al respectului valorilor fiecărui popor, al adevăratei civilizații".

Scanned with OKEN Scanner

INDICI*

INDICE DE MATERII

ACCENT, locul acordat în școală, 136; ~ regional, 136; ~ sintactic, 136, 140, 141; ~ și versificația, 141.
ACORD, v. RESTRICȚIE COMBINATORIE.
ACTANT, ~al comunicării literare, 34.
ACTUALIZARE, ~ scenică, 26.
ANALIZĂ, ~ literară, 214, 215; psihologică, 66 și urm.; ~ stilistică, 174.
ANCHETĂ, ~ analitică 37; ~ centripetă, 37; metoda ~ 113; ~ obiectivă, 37.
ARHICITITOR ('archilecteur'), 10.
ARTĂ, ~ și educație, 200; ~ și ideologie, 191—199.
ARTICOL, determinarea contextuală a ~ului, 157, 159.
ASOCIERE, experiment de ~, 102 și urm.; ~ verbală, 102 și urm.
ASONANȚĂ, 141—142.
ASPECT, ~fonetic, 189; ~normat 186; ~ standard al limbii, 186.
ATITUDINE (situație), ~ narativă, 16.
AUTONOMIE, ~ a artei, 193.

BIOGRAFISM, 36.

CAZ, determinarea contextuală a ~ului, 159.
CITITOR, 7 și urm., 32, ~ implicit, 11; ~ mediu ('average reader'), 10; statutul lingvistic al ~, 11 și urm.
COD, ~ lingvistic, 161; ~ lingvistic-informațional și poetic, 162.
COMBINAȚIE, ~ de cuvinte, 150; ~ de morfeme, 151.
COMISIE, ~ pentru cultivarea limbii, 190.
COMPETENȚĂ, ~ literară, 10, 33.
COMPOZIȚIE, ~ în învățămînt, 161—172; ~ în școală, 173, 174; schiță de ~, 179; ~ și stil, 173, 176, 178.
COMUNICARE, 106 și urm.
CONOTAȚIE, 161.
CONTEXT, 106 și urm.; ~ al operei, 45; ~ e comune, 153; definiție ~uală a părților de vorbire, 154; ~ diagnostic, 153; ~ situațional, 102.
CONSILIU, ~ de apărare a limbii, 190.
CONSOANĂ, numărul ~elor limbii române, 131.
CREATIVITATE, 206, 217; ~ ca scop al compozițiilor școlare, 167—168.
„CREAȚIE", ~ lingvistică, 188.
CRITICĂ, ~ genetică, 35, 36.
CULTIVARE, ~a limbii, 183—190.
CULTURĂ, ~a limbii române, 183; ~ estetică, 205.
CUVÎNT, 97 și urm. ~ obiectiv, 101, 104, 107; ~ (expresie) tematic(ă), 13, 14.

DECODARE, 38, 45; ~ stilistică, 11 și urm.; poziție „forte" în ~a stilistică, 11; puncte de focalizare în ~ 11.
DEFINIȚIE, ~ a cuvîntului, 103 și urm.
DESCRIERE, 91, 92.
DIACRONIE, 38.
DIALOG, 23 și urm., 27; 106 și urm.
DIATEZĂ, raporturi de ~ 150; sintaxa ~elor, 159.
DICȚIUNE, cultivarea ~ 141.
DISCURS, 163; ~ epic, 89.
DISPONIBILITATE, ~ specifică, 7, 32.
DISTANȚĂ, ~ epică, 20.

* Anexe elaborate de Marica Anghelescu

Scanned with OKEN Scanner

EDUCAȚIE, ~a tineretului, 200—217; ~ estetică, 204; ~ formală, ~ funcțională, 163; ~ în spiritul păcii, 208; ~ în spiritul solidarității internaționale, 208; ~ moral-civică, 206; ~ patriotică, 207; ~ pentru muncă, 208.
EMIȚĂTOR, 50.
ENUNȚARE, 25.
EPOPEE, ~ antică, 177.
ERMENEUTICĂ, tehnica interpretării, 41.
ESTETIC, 207; valori ~e, 211.
ESTETICĂ, ~a identității 44; ~a opoziției, 44; ~a receptării, 44.
ETIC, 207.
ETIMOLOGIE, ~ populară, 116.
„EU", ~ povestitor ('erzählende Ich') 18 și urm., 24; ~ „trăitor", protagonist ('erlebende Ich'), 18 și urm.; 24.
EXEGEZĂ, ~ critică, 34—49.
EXPERIMENT, 99 și urm.
EXPERIMENTATOR, 102, și urm.

FACTOR PEDAGOGIC, 9.
FENOMENOLOGIE, 36.
FILOZOFIE, 195 și urm.; ~ marxistă, 193.
FIGURĂ, ~ de cugetare, 175; ~ de stil și fonetica, 142; ~ de vorbă, 175; ~ retorică, 162.
FLUX, ~ al conștiinței ('stream of consciousness'), 30 și urm.
FONEM, 129, 130.
FONETICĂ, ~ afectivă, 140; aplicații ale ~ (~ aplicată), 140; ~ aplicată în tehnica vocală, 146; ~ aplicată în logopedie și foniatrie, 146—147; ~ aplicată în criminalistică, 147; ~ aplicată în transmiterea sunetelor la distanță, 147; exerciții practice de ~ 143; ~ experimentală, 147; explicația etimologică a unor termeni de ~, 143; ~ limbii române și învățarea limbilor străine, 138—139; locul ~ în învățământul superior filologic, 145—148; locul ~ în liceele pedagogice, 142, locul ~ în școala generală, 128—145; ordinea logică a însușirii noțiunilor de ~, 143; recomandări practice pentru însușirea ~, 142—144; statutul ~ ca disciplină, 128; ~ și cultivarea dicțiunii, 141; ~ și figurile de stil, 142; ~ și lectura expresivă, 140—141; ~ și ortoepia, 136—138, 144; ~ și ortografia, 136—138; ~ și studiul morfologiei, 139, 140; ~ și studiul vocabularului, 139, 140; ~ și versificația, 141—142; tradiția învățământului ~ în universitățile noastre, 147.
FORMALISM, 36.

GEN, ~ literar, 14, 26, 175, 177; ~uri și specii literare, 177.
GENETISM, 36.
GÎNDIRE, 168.
GRAFEM, 162.
GRAMATICĂ, diviziunea ~ii în morfologie și sintaxă, 149; perspectiva unificatoare în ~ 152, 157, 158; ~ și fonetica, 139, 140.

HERMENEUTICĂ, 8.
HIAT, 135, 137, 143, 144.

IMAGINAȚIE, 168; ~ reproductivă și creatoare, 167.
IMAGINE, calități senzoriale ale ~ii, 195.
IMPRESIONISM, 45.
INOVAȚIE, ~ cu orice preț, 189.
INTONAȚIE, locul acordat ~ în școală, 136, 140, 141; ~ regională, 136.
IZOMORFISM, 152.
ÎNVĂȚARE, 211; ~ mecanică, 115.

LECTOR, arhi~, 45; hiper~, 45.
LECTURĂ, 7 și urm.; 50 și urm.; actul ~ii, 8; ~a expresivă și fonetica, 140—141; modalități de ~, 50—63; ~ obiectivă, 11; ~ proiectivă, 11.
LEXIC, 98 și urm.
LEXICAL, 97 și urm.; cunoștințe ~, 97 și urm.; verificarea cunoștințelor ~ 100 și urm.
LIMBAJ, 99 și urm.
LIMBĂ, ~ maternă, 184; ~ standard, 187.

LIRISM, ~ sămănătorist, 86, 87.
LITERATURITATE ('literaturnost', littératurite'), 10.
LITERĂ, ~ cu mai multe valori, 131—133; distincția între ~ și sunet, 130—136, 142.
LOGICĂ, ~a comprehensiunii, 41.
LUMINISM, 39.

MANUAL, ~ de compoziție și stil, 179, 180; ~ de limbă maternă, 179; ~ de limbi străine, 178; ~ de retorică, 177; ~ de stil și compoziție, 174.
MATERIALISM, ~ dialectic, 36; ~ dialectic și istoric, 199.
MESAJ, ~ verbal structurat, 161.
MOD, ~ul conjunctiv, determinarea contextuală a ~ului 159; ~uri nepersonale, sintaxa ~urilor 159.
MODALITATE NARATIVĂ, 14 și urm.; ~ auctorială, 16 și urm.; descriere lingvistică a ~, 25 și urm.; ~ impersonală, 18, 20 și urm.; ~ la pers. I, 18 și urm.
MORFOLOGIE, ~a ca știință a flexiunii cuvintelor sub aspectul expresiei, 149; ~a ca știință a relațiilor paradigmatice, 150; ~a ca știință a morfemelor, 151; ~a în concepția transformațională, 152; subordonarea ~ei față de funcția combinatorie a limbii, 157, 158.
MOTIVAȚIE, 102, 107.

NARATOLOGIE, 32.
NARATOR (povestitor), 15, 18, 19, 24, 28, 29; ~ fictiv, 21.
NOȚIUNE, ~iuni de stil și compoziție, 173, 175, 177, 178; sistem al ~lor de stil și compoziție, 173, 178.
NUVELĂ, ~a românească, 64—75.

OBIECTIV, ~e cognitive (cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea), 203.
OBIECTIVITATE, 20 și urm.
OBSERVAȚIE, metoda ~ei, 99 și urm.
OMNISCIENȚĂ, 24; ~ comentatoare 24; ~ neutrală, 24; ~ selectivă multiplă, 24.
OMOFON, ~ ne care nu sînt omografe, 139, 140; omografe care nu sînt ~ne, 139, 140.
OMOGRAF, ~e care nu sînt omofone, 139, 140; omofone care nu sînt ~e, 139, 140.
OMONIM, ~e, 140.
OPERĂ LITERARĂ 11; ~ ca obiect, 11; ~ de contemplare, 11; ~ ca proces, 11; ~ ca subiect, 11.
ORTOEPIE, ~ și fonetică, 136—138, 144; ~ în școală, 141, 144; cunoștințe și deprinderi de ~, 202.
ORTOGRAFIE, ~a și fonetica, 136—138; cunoștințe și deprinderi de ~, 202.

PARADIGMATIC, relații ~tice, 151; recunoașterea ~ului în sintaxă, 151; manifestarea ~ă a părților de propoziție, 159.
PARADIGMĂ, delimitarea ~elor, 154.
PARALELĂ, ~ între horticultură, floricultură și cultivarea limbii, 184, 188.
PARTE DE VORBIRE, definiția ~ii, 153; deosebirea contextuală dintre ~ile ~, 153; definiția contextuală a ~ii ~, 154.
PERCEPȚIE, 168.
PLAN, 23; ~ descriptiv, 23; ~ narativ (al naratorului), 23, 26; ~al personajelor, 27.
POLIFONISM, 94.
POPORANISM, 53, 57, 63.
POVESTIRE ('telling'), 24, 167; ~„în ramă" ('Rahmenerzählung'), 21.
POVESTITOR, v. narator.
POZITIVISM, 34.
PREZENTARE ('showing'), 44.
PROBĂ, ~ experimentală, 102 și urm.
PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV, 120.
PROGRAMĂ, ~ de literatură, 170—172.

Scanned with OKEN Scanner

PROZĂ, ~ obiectivă, ~ subiectivă, 76, 77, 88.
PSIHANALIZĂ, 36.
PUNCTUAȚIE, cunoștințe și deprinderi de ~ 202.

REALISM, 191; ~ psihologic, 30.
RECEPTARE, 34, 100; estetica ~ii, 50, 58, 61; ~a operelor artistice, 202, 206; ~a operelor literare, 50.
RECEPTOR, 39, 45, 50.
RECȚIUNE, v. restricție combinatorie.
REFLEXIVITATE, 65.
RELAȚIE, ~ de succesiune, 151; ~ paradigmatică, 151; ~ de interdependență, 151; ~ de dependență unilaterală, 151; ~ facultativă, 151; incompatibilitate, 151.
RESTRICȚIE COMBINATORIE, ~ de formă gramaticală, 155; ~ de topică, 155; ~ de obligativitate a determinanților, 155; ~ii ~ii în clasa verbului, 155—56 ~ii ~ii în grupul nominal, 157; acordul ca formă de manifestare a ~iilor ~ii, 157; recțiunea ca formă de manifestare a ~iilor ~ii, 158.
RETORICĂ, ~ a romanului, 41.
REZUMAT, 167.
RIMĂ, 141.
ROMAN, ~ auctorial, 15 și urm., 81, 82; ~ cronică, 84; ~ cu personaje, 15 și urm., ~ de analiză, 84; ~ epopee, 84; ~ experimental, 78; ~ frescă, 84; ~ impersonal, 81, 89; ~ la persoana I, 15 și urm.; ~ modern, 81; ~ obiectiv, 76—94; puncte de vedere în ~, 24; ~ realist, 79, 80; ~ social, 83, 84; ~ subiectiv, 79.
ROMANTISM, 39, 64 și urm., 214.

SĂMĂNĂTORISM, 53, 57, 63.
SEMANTIC, 98 și urm.
SEMIDOCT, 113, 116, 118, 121.
SEMNIFICANT, 37, 162.
SEMNIFICAT, 162.
SEMNIFICAȚIE, 97 și urm.
SILABĂ, despărțirea în ~, 136, 143; recunoașterea ~ 143; ~ și versificația, 141, 144.
SIMBOLISM, 214; ~ fonetic, 142.
SIMBOLIST, poeți ~iști, 192.
SINCRONIE, 37, 38.
SINTAGMĂ, 100.
SINTAGMATIC, recunoașterea ~ului în morfologie, 151; relații ~e, 150.
SINTAXĂ, ~ ca știință a valorilor combinațiilor de cuvinte, 149; ~a ca știință a relațiilor sintagmatice, 150; ~a ca știință a sintagmelor, 151; ~ în concepția transformațională, 152; ~a părților de vorbire, 155.
SISTEM, ~al limbii, 186, 189; ~ al variantelor teritoriale ale limbii, 185.
SITUAȚIE NARATIVĂ, 16; ~ cu personaje, 21.
SOCIALISM, 39.
SOCIOLOGIE, ~a lecturii, 34—49; ~ literară, 61.
STIL, ~ al limbii, 179—202; analiza ~ului, 45; calități generale ale ~ului, 175; calități particulare ale ~ului, 175; ~ de muncă al profesorului 205; ~ de viață, 200; ~ direct (vorbire directă), 25, 27 și urm., ~ figurat, 175; ~ funcțional, 180; ~ indirect (vorbire indirectă), 25 și urm.; ~ indirect liber, 28 și urm., 69, 71; ~ literar, 202, 216; ~ personal, 179; ~ poetic, 180; ~ și artă literară, 177; ~ și compoziție, 174, 175; ~ științific, 180.
STILISTICĂ, ~ a limbii române, 177; elemente de ~, 179; ~ (disciplină), 175; ~ funcțională, 180; ~ lingvistică, 177; ~ literară, 177; studii de ~, 177.
STRUCTURALISM, ~ genetic, 38.
STRUCTURĂ, ~ cognitivă și motivațională, 211; ~ compozițională, 90.
STUDIU, ~ genetic, 34, 35; ~ psihologic, 64—75; ~ structuralist, 34.

Scanned with OKEN Scanner

SUBDIALECT, ~ moldovenesc, 185; ~ muntenesc, 185.
SUBIECTIVISM, 37, 65.
SUBIECȚI, 101 și urm.
SUNET (al limbii), distincția între ~ și literă, 130—136, 142.
SUPERCITITOR ('superreader'), 10.
SUPRAREALIST, 193.

TALENT, ~ literar artistic, 168.
TEXT, 161; ~ beletristic, 100; ~ literar, 8 și urm.; structura ~ în romanul obiectiv românesc, 76—94.
TITLU, 12 și urm.
TRAGEDIE, ~ antică, 177; ~ modernă, 177.
TRANSFORMAȚIONAL, gramatica ~ă, 152; perspectivă ~ă în morfologie, 152; perspectivă ~ă în sintaxă, 152, 155.
TRANZITIVITATE, 35.

VARIANTE FONETICE, 144.
VERB, ~ copulativ, 159; ~ impersonal, 159; ~ reflexiv, 159; ~ unipersonal, 159.
VERSIFICAȚIE (prozodie), ~ și fonetică, 141—142.
VOCABULAR, 97 și urm.; însușirea ~ului, 98 și urm.; ~ și fonetica, 139—140.
VORBIRE, ~a autorului, 25 și urm.; ~ directă, ~ indirectă, v. stil; ~a personajelor, 25 și urm.

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

B. CAZACU	Cuvînt înainte	3

Lectura modernă a textului literar narativ

B. CAZACU	De ce lectura modernă a textului literar narativ ? Modalităţi narative şi implicaţii lingvistice	7
PAUL CORNEA	De la exegeza critică la sociologia lecturii	34
DAN MĂNUCĂ	Structuri sociale şi modalităţi de lectură	50
ŞT. CAZIMIR	Modalităţi ale studiului psihologic în nuvela românească de la sfîrşitul secolului al XIX-lea	64
CORNELIU NISTOR	Structura textului în romanul obiectiv românesc.....	76

Didactica modernă

TATIANA SLAMA-CAZACU	Procedee pentru investigarea în şcoală a cunoştinţelor lexicale	97
MIOARA AVRAM	Locul foneticii în învăţămîntul limbii române	128
GABRIELA PANĂ DINDELEGAN	Relaţia morfologie-sintaxă şi implicaţiile ei în predarea gramaticii în învăţămînt	149
CONSTANTIN PARFENE	Importanţa, scopul şi locul compoziţiilor în învăţămînt	161
I. HANGIU	Probleme ale compoziţiei şi stilului în programe şi manuale şcolare	173

Conferinţe

IORGU IORDAN	Cultivarea limbii	183
DUMITRU GHIŞE	Artă-ideologie	191
VIRGILIU RADULIAN	Literatura şi educaţia tineretului.....	200
Indici—materii şi autori (Marica Anghelescu)		219

Scanned with OKEN Scanner